



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

ISABELLA DE CÁSSIA NETTO MOUTINHO

**À PROCURA DE UM DIAGNÓSTICO:
UMA ANÁLISE NEUROLINGUÍSTICA**

Campinas

2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
IEL – INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ISABELLA DE CÁSSIA NETTO MOUTINHO

**À procura de um diagnóstico:
Uma análise neurolinguística**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título de
Mestra em Linguística.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry
Coorientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Sellin Bordin**

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

M867p Moutinho, Isabella de Cássia Netto, 1989-
À procura de um diagnóstico : uma análise neurolinguística / Isabella de Cássia Netto Moutinho. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Maria Irma Hadler Coudry.
Coorientador: Sônia Maria Sellin Bordin.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Fala. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Aprendizagem. 5. Distúrbios da aprendizagem - Diagnóstico. 6. Erros de diagnóstico. I. Coudry, Maria Irma Hadler, 1949-. II. Bordin, Sonia Maria Sellin. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Searching for a diagnosis: : a neurolinguistic analysis

Palavras-chave em inglês:

Speech

Reading

Writing

Learning

Learning disabilities - Diagnosis

Diagnostic errors

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestra em Linguística

Banca examinadora:

Maria Irma Hadler Coudry [Orientador]

Maria Fernanda Freire

Mônica Filomena Caron

Data de defesa: 25-08-2014

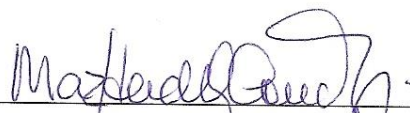
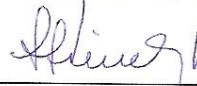
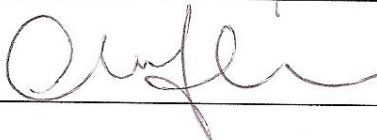
Programa de Pós-Graduação: Linguística

BANCA EXAMINADORA:

Maria Irma Hadler Coudry

Fernanda Maria Pereira Freire

Mônica Filomena Caron

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Raquel Salek Fiad

IEL/UNICAMP
2014

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre questões próprias do aprendizado de leitura e escrita que são, atualmente, interpretadas por profissionais da área clínica como sintomas de uma patologia relacionada ao aprendizado. Para refletir sobre essas questões, apresento o acompanhamento longitudinal de uma criança que frequenta o Centro de Convivência de Linguagens, o CCazinho, localizado nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem IEL/UNICAMP. O acompanhamento de LP, sujeito desta pesquisa, ocorreu entre agosto de 2009 e novembro de 2013. LP foi encaminhado ao CCazinho porque sua professora suspeitava de que ele tivesse Distúrbio de Aprendizagem, uma vez que apresentava problemas para ler e escrever. Ao longo do acompanhamento orientado pelas perspectivas de cérebro, sujeito e linguagem construídas pela Neurolinguística Discursiva, vimos que esta suspeita não se confirma, já que LP conseguiu superar suas dificuldades escolares e desconstruir o estigma de criança com problemas de aprendizado que passou a carregar. Desse modo, esta pesquisa busca, a partir da apresentação da história de LP, debater sobre o excesso de diagnósticos relacionados ao aprendizado que assola as crianças, sobretudo as de escola pública, e analisar o efeito que tais diagnósticos podem ter na vida delas.

ABSTRACT

This research aims to debate topics related to reading, writing and learning process that are currently seen by professionals from the clinical area as symptoms of learning-related pathology. To debate these matters, I present the longitudinal follow-up of a child attending the Center of languages, the CCazinho, located at the Institute for the Study of Language IEL / Unicamp. The follow-up of LP, subject of this research hapened between August of 2009 and November of 2013. LP was sento to CCazinho because his teacher suspected that he had a learning disorder, since he had trouble reading and writing. Throughout the monitoring guided by the discursive perspectives of brain, subject and language constructed by Neurolinguistic, we saw that this suspicion was not confirmed, since LP has managed to overcome his learning difficulties and deconstruct the stigma of a child with learning problems that he started to live

with from the moment his teacher suspected that he had a disease. Thus, this research aims, through the presentation of the history of LP, debate about overdiagnosis related to children's learning process, especially the diagnosis of those children from public schools, and analyze the effect that such diagnoses may have in their lives.

SUMÁRIO

Apresentação	17
1. O Sujeito LP: Avaliações, Família, Escola, Amigos	25
1.1. Escala de Maturidade Mental Columbia	36
1.2. WISC III	38
1.3. Os testes padronizados e a patologização de sujeitos normais	40
1.4. Resultados do laudo	45
1.5. Distúrbio de aprendizagem	47
1.6. Concepções subjacentes ao DSM V e à fala da professora de LP	52
1.7. Linguagem, erro e diagnóstico	54
2. A Neurolinguística Discursiva e o CCazinho	63
2.1. Pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva	63
2.2. Metodologia	69
2.2.1. <i>A interlocução como espaço de coleta de dados e intervenção</i>	69
2.2.2. <i>O acompanhamento longitudinal enquanto recorte</i>	70
2.2.3. <i>Metodologia de análise de dados</i>	71
2.3. Início do acompanhamento longitudinal	72
3. Primeira Questão: a Relação entre Fala e Escrita	75
3.1. Freud, Luria e Vygotsky: o cérebro é um órgão funcional e plástico	80
3.2. As dificuldades de LP e de tantas outras crianças à luz do aparelho de linguagem de Freud	82
3.3. Intervenções na escrita	84
4. Segunda Questão: Leitura, Novos e Velhos Sentidos	103
5. Para Além da Falta de Sonoridade: Hipóteses de um Sujeito da e na Linguagem	113
5.1. Mudanças na escrita escolar	125
6. Vivências, Atenção e Memória	133
6.1. Aprender a fazer, aprender sobre o que se faz: vivências	138
6.2. Atenção na escola e fora dela	143
7. Considerações sobre a Patologização: Dispositivos	147
7.1. A medicina enquanto ciência provedora do saber inquestionável: origens da medicalização .	148
7.2. Escola, medicina e disciplina	153

7.3. Compreendendo a crise do ensino de leitura e escrita no Brasil	155
7.4. A permanência da crise da educação no Brasil	158
Considerações Finais	165
Referências Bibliográficas	167

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo apoio financeiro a essa pesquisa. Aos professores e funcionários do Instituto de Estudo da Linguagem pela colaboração na viabilização desta dissertação.

Às contribuições decisivas das professoras Raquel Fiad e Fernanda Freire em meu exame de qualificação.

Às minhas orientadoras, Maza e Sônia. Não posso deixar de agradecer apenas pela atenção dada e pela forma como iluminaram meu percurso acadêmico. Garanto que em todas as reuniões, encontros, discussões e aulas, nossas reflexões não serviram apenas para que eu finalizasse a etapa do mestrado, mas, sobretudo, para que eu chegasse um pouco mais perto da professora que um dia almejo ser. Obrigada!

Às crianças, suas famílias e aos cuidadores do CCazinho que, juntos, formam uma das mais belas formas de resistência ao excesso de diagnósticos que eu já vi. Obrigada por serem exemplo de luta e de vitória!

Aos meus pais e a minha irmã, que nunca hesitaram em apoiar meu percurso acadêmico.

Aos meus padrinhos, tios e avós, que, cada um a seu modo, sempre me motivaram a continuar meus estudos.

Ao meu namorado Enrico, que, na África ou no Brasil, nunca deixou de me encorajar e de me ajudar nas leituras, revisões, correções e, principalmente, de estar presente nas comemorações!

À amiga Betina. Mais do que ninguém, você sabe das pedras que retiramos do nosso caminho ao longo da escrita de nossas dissertações! Obrigada por todas as leituras, conversas, revisões, risadas, caronas e palavras de esperança!

À amiga Gabriela, que correu contra o tempo junto comigo para revisar esta dissertação e por todas as risadas que damos diariamente ao dançar o vira na aula de zumba! Obrigada pela sua alegria e pela atenta revisão!

À amiga Giovana Marcon, surpresa boa que a vida me deu. Obrigada pelas risadas, pelo apoio, pelas orações e pelos motivos que você me dá diariamente para sorrir!

Às minhas amigas Geovana, Marianna, Marina e Débora, pela cumplicidade que partilhamos e pelo apoio que vocês sempre me deram, seja em nossos almoços, nas mesas de bar ou via *whatsapp*. Sem vocês, tudo seria menos divertido!

À Lola, ao Bubi e à Babi. Obrigada por deixarem minha vida mais feliz e minhas roupas cheias de pelos!

Às meninas da academia Red Fitness, especialmente Rossana e Elvira, pela alegria, animação e agitação que me contagiam todos os dias, especialmente pelo ânimo nos últimos dias de escrita dessa dissertação!

Ao Centro Inaciano de Juventude e aos jesuítas que passaram por mim ao longo do último ano, pelo sustento espiritual para essa jornada!

Aos professores, direção e coordenação do Colégio SER, que compartilham comigo a alegria de ser professora, a luta e a esperança por mudanças. Vocês são muito importantes em minha formação acadêmica e profissional. Obrigada pelas reflexões, partilhas e risadas, afinal, sempre buscamos bons motivos para sorrir!

Àqueles que já foram meus alunos, que são e que ainda serão: vocês são o principal motivo pelo qual não deixo de estudar e de buscar ser uma pessoa e uma professora melhor sempre. Obrigada por me desafiarem diariamente e por não me deixarem acomodar.

ÍNDICE DE DADOS

Dado 1: Atividades de Reforço escolar aplicadas no primeiro semestre de 2009	32
Dado 2: Atividades de Reforço escolar aplicadas no primeiro semestre de 2009	33
Dado 3: Dado produzido por LP em sessão individual no CCazinho em 18/08/2009, no terceiro encontro com as cuidadoras.....	85
Dado 4: Produzido por LP na escola em 17/06/2009. Ditado. Lua, céu, solo	86
Dado 5: Correção do ditado – cópia das frases ditadas na lousa	87
Dado 6: Exercício feito por LP na escola durante as aulas de reforço escolar, em junho de 2009.	88
Dado 7: Texto escrito por LP em uma prova na escola, em junho de 2009.....	89
Dado 8: Bilhete escrito por LP para sua mãe na ocasião da avaliação no CCazinho	92
Dado 9: LP escreve um diário em sua casa sobre as coisas que julga mais interessantes em seu cotidiano, conforme proposto pelas cuidadoras	93
Dado 10: LP e eu conversamos sobre o que ele escreveu.....	94
Dado 11: LP escreve novamente sobre seu cotidiano em seu diário	96
Dado 12: produzido por LP na escola em um ditado em maio de 2009	98
Dado 13: produzido por LP na escola em fevereiro de 2009, consistia em um ditado.....	99
Dado 14: LP e eu líamos um texto de sua lição de casa e conversávamos sobre ele.....	104
Dado 15: em 06/10/2009, LP e eu escrevíamos uma lista de figuras que deveríamos procurar durante um jogo	114
Dado 16: LP e eu conversávamos sobre as diferenças entre o modo pelo qual falamos e o modo pelo qual escrevemos.....	116
Dado 17: LP escreve em sua casa em 03/04/2010 sobre seu cotidiano	119
Dado 18: LP pesquisa e faz anotações sobre a profissão que escolheu seguir	123
Dado 19: LP escreve na escola sua primeira produção no 4º ano do Ensino Fundamental em 10/02/2010.....	125
Dado 20: LP escreve na escola uma história em quadrinhos em forma de narrativa, em 05/05/2010.....	128
Dado 21: Eu e LP conversamos sobre o calendário que ele produziu na escola em 20/02/2009, no ano anterior	134

*“As crianças são as mensagens vivas que enviamos
a um tempo que não veremos”*
Neil Postman

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa é desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND) e do acompanhamento longitudinal do processo de aquisição de leitura e escrita de um menino, LP, que foi encaminhado ao Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho) aos 9 anos, quando cursava o 3º ano do Ensino Fundamental I. Após passar por aulas de reforço escolar e não obter sucesso, sua professora o encaminhou a uma fonoaudióloga que, sabendo da dificuldade de conseguir acompanhamentos semanais nos postos de saúde através do SUS, mencionou para a mãe o trabalho feito com as crianças do CCazinho. Interessada no trabalho, a mãe da criança, senhora SP, procurou esse centro.

Acompanho e participo das atividades do CCazinho desde o início de 2009 – tanto das atividades em grupo quanto das individuais. Ao longo das atividades em grupo, tive a oportunidade de conhecer muitas crianças e jovens que enfrentam dificuldades de fala, leitura e escrita e que, em geral, apresentavam um diagnóstico médico, principalmente de Dislexia ou de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Desses acompanhamentos, diversas reflexões permearam meu percurso acadêmico como estudante de Letras e, posteriormente, mestranda em Linguística. Tais reflexões giravam em torno do laudo atribuído a estes sujeitos e ao estigma que passavam a carregar, com tanto sofrimento, após receberem um diagnóstico de uma patologia relacionada ao aprendizado. Perguntava-me quais dificuldades de leitura e escrita eram essas e, principalmente, qual era sua natureza: pertenceriam realmente à ordem do patológico ou à do normal? Qual seria o real motivo do fracasso escolar dessas crianças? O fracasso estaria relacionado ao modo como a escola ensina a ler e a escrever? A família teria algum papel nesse percurso sofrido vivido pelas crianças? Que características principais da fala, da leitura e da escrita das crianças fazem com que sejam diagnosticadas como patológicas? Que papel o diagnóstico assume na vida do sujeito e como ele lida com isso nas diversas esferas da vida – escolar, profissional, familiar, afetiva e social?

Pude refletir acerca destas questões tanto durante as sessões do CCazinho quanto nas disciplinas (AM034 e AM05: Ler e escrever: acompanhamento de crianças e jovens I e II) cursadas durante a graduação ministradas pelas professoras Maria Irma Hadler Coudry e Sônia Sellin Bordin, destinadas a todos os alunos da UNICAMP que tenham interesse em refletir sobre a atribuição equivocada dos diagnósticos e que queiram acompanhar uma criança e intervir em

seu processo de aquisição de leitura e escrita. Em agosto de 2009, a professora Sônia Sellin Bordin sugeriu que eu acompanhasse LP junto com ela para, posteriormente, acompanhá-lo nos atendimentos individuais como sua cuidadora.

A partir do acompanhamento longitudinal de LP, iniciei minha trajetória como pesquisadora. O primeiro passo dado foi a Iniciação Científica, na qual desenvolvi o projeto “Acompanhamento longitudinal de uma criança do CCazinho”, orientada pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Courdy e apoiada pelo CNPq/PIBIC. Posteriormente, os relatórios desenvolvidos para a Iniciação Científica deram origem à minha Monografia de final de curso, intitulada “Aprendizado de leitura e escrita: reflexões neurolinguísticas”. Nesta pesquisa, busquei apresentar os primeiros encontros do acompanhamento longitudinal entre LP, Sônia Sellin Bordin e eu. Busquei refletir sobre a natureza de suas dificuldades de leitura e escrita e apresentar as intervenções feitas em seu processo de aquisição da escrita à luz da ND, bem como o modo pelo qual sua fala, leitura e escrita foram modificadas a partir de tais intervenções. Esta pesquisa de mestrado apresenta-se como resultado da necessidade de aprofundamento das questões acerca do aprendizado da fala, da leitura e da escrita que surgiram a partir do acompanhamento de LP.

O que faz, portanto, do acompanhamento de LP, um caso emblemático dentre tantos outros apresentados e analisados à luz da ND (cf. COUDRY, 2009 BORDIN, 2010, MÜLLER, 2013, ANTONIO, 2012,)? LP passou por diversas avaliações e nenhum diagnóstico clínico de patologia relacionada ao aprendizado lhe foi atribuído. Embora não tivesse laudo algum que justificasse suas dificuldades, carregava o estigma de *criança que não aprende*, de *criança que tem problema*, de *criança que é diferente das outras*, o que lhe causava um grande sofrimento.

Conforme analiso com maior profundidade ao longo desta pesquisa, este estigma é construído nas escolas que assumem o discurso médico, patologizante, que atualmente *captura* com facilidade os profissionais da educação. Estes, uma vez capturados, buscam um laudo e um diagnóstico que aponte o melhor tratamento ou a cura para os problemas/sintomas das doenças que os alunos supostamente apresentam. Buscam, principalmente, orientações sobre como ensinar alunos que julgam apresentar uma patologia – foi essa a busca incansável da professora que deu aula para LP em 2009, quando ele estava no 3º ano. Ao insistir para que a mãe de LP o levasse a diversos profissionais da área clínica, vemos que a professora - considerando LP como uma criança marcada patologicamente em relação à aprendizagem escolar - buscava não só o laudo que justificasse as dificuldades dele, mas também estratégias para ensiná-lo.

O que vemos, no entanto, logo no primeiro momento de reflexão entre mãe e professora sobre o desempenho escolar de LP, é que não se pode acusar a educadora de descaso. Há um olhar atento e cuidadoso para esse aluno e um certo inconformismo de sua parte: como é possível que um aluno tão cuidadoso com seu material e tão caprichoso com sua caligrafia apresente tantos problemas de ortografia? Como é possível que um aluno que sabe tanto sobre outros temas (carros, motos, programas de TV e animais) se mostre tão desinteressado pelas atividades escolares? Por qual motivo as estratégias que encontra para ensiná-lo não bastam para que ele enfrente suas dificuldades?

A esse inconformismo, soma-se a insuficiência e o esvaziamento das práticas pedagógicas, revelando-se o modo pelo qual o discurso médico que patologiza as crianças que enfrentam dificuldades na escola *captura* muitos profissionais da educação: os professores não são incapazes de ensiná-los, ele é que são incapazes de aprender.

O processo de captura e entrada do discurso médico no ambiente escolar e familiar é analisado por diversos autores. Para Coudry (1987, 2013, 2009, 2010), consiste na *patologização de sujeitos normais*. Para Moysés e Collares (2009), consiste na *medicalização da vida*. Na mesma direção, as autoras pontuam que este processo naturaliza e oculta problemas sociais e culturais contemporâneos de modo a deslocá-los para a ordem do biológico. Para Conrad, medicalizar é:

“Definir um problema em termos médicos, usando linguagem médica para descrevê-lo, adotando um quadro médico para compreendê-lo, ou ainda usando uma intervenção médica para tratá-lo. Trata-se de um processo sócio-cultural que pode ou não envolver a medicina como profissão, levando a um controle social ou a um tratamento médico, ou ainda ser resultado da expansão intencional da profissão médica”. (CONRAD, 1992, p. 211)

Compreendemos, ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, como o discurso médico se expandiu para a escola de LP e como capturou/convenceu sua professora, que, a cada encontro com a mãe de LP, indicava novos problemas e insistia na possibilidade de uma patologia. Desta maneira, o discurso médico atuou na professora de LP com a força de um *dispositivo*, segundo Agamben (2010). Conforme retomo no último capítulo desta pesquisa, este autor define *dispositivo* como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, a conduta as opiniões e os discursos dos seres vivos”. É necessário ressaltar que a necessidade de controlar e modelar o

comportamento de LP, a expectativa de que ele aprendesse, lesse e escrevesse como os outros, a crença de que suas estratégias pedagógicas bastariam e que, caso não bastassem, o problema estaria na criança, não fazem da professora que acompanhou LP no 3º ano uma pessoa mal intencionada. Pelo contrário: capturada pelo discurso médico, ela busca orientações e respostas na medicina para lidar com um aluno que não acompanha os outros de sua turma, convicta de que estava fazendo o melhor para ele e, assim, nos revela a falta de novas práticas pedagógicas, além de um conhecimento técnico sobre aquisição da leitura e escrita, necessário para oferecer ao aluno outros meios de enfrentar as dificuldades que apresenta. Esta falta leva à repetição das mesmas atividades em sala de aula, como se esta repetição fosse milagrosamente ajuda-lo.

A partir da força destes *dispositivos*, “as sociedades contemporâneas se apresentam como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real” (AGAMBEN, 2009, p. 48). A ND (Coudry, 2010) incorpora em sua reflexão teórico-metodológica conceito de *corpos inertes* trazido por Agamben, assentado no conceito de *corpos dóceis* definido por Foucault, definido como um corpo que “pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado (idem, p. 126)”.

É dessa maneira que a ND encara o excesso de diagnósticos de patologias relacionadas ao ensino de leitura e escrita que permeia atualmente as escolas brasileiras, sobretudo as escolas públicas: verifica-se que há dispositivos que determinam que dificuldades próprias do período de aquisição da leitura e da escrita sejam interpretadas como sintomas de uma patologia, como no caso de LP, em que a suspeita de um diagnóstico era frequentemente levantada pela sua professora do 3º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro semestre de 2009, LP passou por um período de seis meses de reforço escolar orientado pela professora que o acompanhava em sala de aula e por avaliação psicológica e fonoaudiológica. As duas avaliações clínicas foram indicadas pela professora diante do fracasso das atividades de reforço por ela propostas para ajudar LP com seus problemas de leitura e escrita. Em agosto de 2009, após uma busca incansável por parte da mãe e da professora por justificativas para a permanência das dificuldades de LP, ele e sua mãe chegaram ao CCazinho.

Em sua avaliação inicial de leitura e escrita, LP se mostrou uma criança aparentemente tímida, com a postura curvada, olhar direcionado ao chão, falando muito baixo e apresentando uma fala infantilizada. Quando perguntado se tinha problemas para escrever, respondeu, com os olhos marejados: “eu não sei escrever, mas eu queria”. A partir de então, o trabalho com LP no

CCazinho mostrou que o contato constante com a leitura e a escrita, a interlocução comigo como cuidadora no acompanhamento individual e com as outras cuidadoras e crianças do grupo do CCazinho, se transformaram em oportunidades para que ele refletisse sobre o modo como falava, lia e escrevia, construindo e reformulando hipóteses sobre como escrever e para que pudesse, sobretudo, ler e escrever com compreensão.

Ao longo do acompanhamento e no trabalho com a linguagem (envolvendo o eixo fala, leitura e escrita) percebi que as dificuldades de LP eram próprias do processo de aprendizagem e similares às dificuldades das demais crianças participantes do CCazinho. Sem natureza biológica, o diagnóstico especulado pela professora é fruto de uma teia que envolve a família, a escola e suas práticas pedagógicas, a mídia e, sobretudo, o discurso médico que atravessa todas essas instâncias.

A partir desta breve apresentação da história do sujeito LP, que é aprofundada ao longo deste trabalho, vemos que duas questões principais norteiam as demais reflexões geradas pela análise deste caso: a falta de informação da professora do 3º ano do Ensino Fundamental de LP sobre a natureza dos problemas que as crianças enfrentam para ler e escrever e o excesso de informações equivocadas sobre as supostas patologias que afetam as crianças durante o percurso escolar. Diante desse contexto, a suposição de que LP tivesse um Distúrbio da Aprendizagem se transformou em fato, tanto para a família quanto para a criança – a partir de um discurso médico incorporado pela professora – ainda que posteriormente descartado pela avaliação clínica. Ao longo desta pesquisa, mostrarei como LP passou a carregar esse estigma de criança problemática e como dele se libertou: observamos que, após assumir seu lugar como interlocutor e como sujeito da linguagem, após refletir sobre sua própria leitura e escrita, LP passa a flagrar problemas nas atividades escolares propostas pela sua professora e, até mesmo, incoerências em alguns dos conteúdos trabalhados na escola.

Diante do quadro apresentado, o percurso de LP na escola, em sua casa, nas avaliações clínicas e no CCazinho nos permite compreender o processo de medicalização que se vive hoje. Através da história de LP e das singularidades de sua fala, leitura e escrita procuro apresentar como a busca por um diagnóstico passou a fazer sentido no ambiente escolar e clínico e o efeito que tais laudos têm: no caso de LP, um suposto distúrbio surtiu tamanho efeito negativo que possibilitou a construção de um estigma que poderia dificultar ainda mais, ou mesmo impedir seu ingresso no mundo das letras.

Visando dar conta das questões até aqui levantadas, esta dissertação é organizada em sete capítulos, cada qual sintetizado a seguir.

1) No primeiro capítulo busco descrever os testes com os quais LP foi avaliado, os resultados de seu laudo e as características/sintomas do suposto distúrbio que lhe foi atribuído pela professora. Almejo ainda problematizar como os testes padronizados podem interpretar como sintomas a heterogeneidade dos sujeitos e como podem ainda desconsiderar aquilo que sabem fazer, enfatizando apenas o que ainda não conseguem. Por fim, discuto como os contextos social e cultural moldam a relação do sujeito com a fala, a leitura e a escrita e como o domínio desse eixo pode ser facilitado se a escola levasse em conta a variedade de fala da criança e as características que a escrita e a leitura têm em suas práticas sociais.

2) No capítulo 2, apresento os pressupostos teórico-metodológicos nos quais esta pesquisa se assenta. Após descrever as concepções de linguagem, sujeito e cérebro que guiam a ND, apresento a metodologia desta pesquisa, bem como o modo pelo qual ela ilumina e é iluminada pelas práticas com a linguagem nos acompanhamentos longitudinais individuais e coletivos.

3) Após apresentar a trajetória escolar e familiar de LP e os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam este trabalho, o terceiro capítulo trata da primeira questão para a qual busco respostas desde o início do acompanhamento de LP no sentido de orientar minha prática: a relação entre sua fala e sua escrita. Muitos professores se perguntam se as crianças escrevem sempre exatamente como falam, ou seja: elas escrevem *errado* porque falam *errado*? Por quais motivos LP apresentava problemas relacionados à sonoridade e ao ensurdecimento das consoantes? Era apenas essa característica de sua fala que afetava a sua escrita? Respondo a estas questões através da teorização proposta por Freud (1891) sobre como aprendemos a falar, ler e escrever. Procuo também refletir sobre os métodos de avaliação da escrita, que são embasados na fala do professor e, por isso, ineficientes para avaliar questões de ortografia. Por fim, demonstro as intervenções feitas por mim na fala, na leitura e na escrita de LP enfatizando, além das questões relacionadas à sonoridade, a presença da sua variedade de fala em sua escrita e como ela pode ser interpretada como desvio pela escola.

4) O quarto capítulo trata de uma questão que se tornou cada vez mais presente para LP após os primeiros meses de acompanhamento: ler com compreensão. Para isso, apresento um dado no qual LP lia em voz alta um texto proposto pela sua professora do ano seguinte ao início do acompanhamento longitudinal, em 2010. O dado me possibilita refletir melhor sobre o

aparelho de linguagem proposto por Freud e sobre os redes de associações e superassociações inerentes a esse aparelho. Analisando atividades de leitura e interpretação de texto propostas pela escola, verifico que a maioria delas ainda se assenta nos moldes das cartilhas recorrentemente usadas no período da alfabetização. A análise permite perceber as estratégias das quais LP se vale para responder a tais atividades, o que nos leva a concluir que elas nem sempre contribuem para que o aluno compreenda o que está lendo.

5) No quinto capítulo, analiso a natureza de alguns problemas de escrita que incomodavam a família de LP e a ele mesmo e que não tinham relação com a instabilidade entre consoantes surdas e sonoras. Enfatizo questões relacionadas à imagem sonora e a imagem visual das palavras que LP queria escrever e à diferença entre elas, bem como o modo pelo qual a ND orienta a prática dos cuidadores no sentido de ajudar as crianças a perceberem o que é da ordem da fala e o que é da ordem da escrita.

6) No capítulo 6 tematizo uma das principais queixas da professora que acompanhou LP durante o 3º ano: o fato de que ele não se lembrava de muitas das coisas que vivenciava na escola ou fora dela e o fato de que não se mostrava atento aos conteúdos por ela expostos. Para compreender melhor a questão da atenção e da memória, valho-me, seguindo o arcabouço teórico da ND, do conceito de *perejivanie* elaborado por Vygostky (1934) e comumente traduzido como *vivência* no Brasil. Este conceito propicia não somente compreender o motivo pelo qual LP se lembrava de poucas coisas, mas também entender a natureza das atividades propostas nas sessões em grupo além de elaborar atividades para o acompanhamento longitudinal. Trago também para a reflexão a teorização proposta por Vigotsky acerca da atenção e da distração: para o autor, não há como garantir a atenção de uma criança para a aula sem que se relacione os conteúdos aos seus interesses.

7) No último capítulo desta pesquisa, traço brevemente um percurso histórico que nos ajuda a entender os mecanismos políticos, sociais e econômicos que estabeleceram a medicina como ciência inquestionável e que permitiram que ela atravessasse e controlasse o ambiente escolar e familiar. Finalmente, proponho a reflexão sobre a presença ou não de uma crise que permeia o ensino de leitura e escrita e como a compreensão dessa problemática afeta os profissionais da educação e, principalmente, os alunos que não conseguem aprender a partir dos métodos tradicionais de ensino.

Tanto o trabalho no CCazinho, seja no acompanhamento individual ou coletivo, como a crítica construída pela ND acerca do excesso de diagnóstico procuram assumir o papel de *contradispositivo* “que incide sobre a banalização de sintomas e a inadequação de formas de avaliação e acompanhamento (escolar ou clínico) que presenciamos hoje e que desconsidera a relação do sujeito com a linguagem, a família, a escola e a sociedade (COUDRY, 2010)”.

Assim, a presente reflexão está inserida na gama de contradispositivos que a ND está construindo, com base em um outro olhar para a escrita e a leitura das crianças, que as interpreta como resultado de sua subjetividade e como resultado da relação que constroem com a fala, a leitura e a escrita ao longo de suas vidas.

As atividades elaboradas pelos cuidadores do CCazinho à luz da ND fazem parte do *contradiscorso* construído pelos pesquisadores desse centro. É nosso objetivo, através da apresentação dos acompanhamentos longitudinais e dos resultados de nossa intervenção na leitura e na escrita das crianças que lá frequentam, debater e questionar o excesso de patologias atribuídas às crianças em fase de aprendizado da leitura e da escrita.

1. O SUJEITO LP: AVALIAÇÕES, FAMÍLIA, E ESCOLA

Outra pessoa

*Ninguém sabe o que ela tem por dentro
Seja coisa séria ou coisa à toa
Tenha dor, prazer, sonho ou tormento
Como compreender outra pessoa?
(...)
Se tem medo ou vive de esperança
Se gosta de sol, chuva ou garoa
Seja ou moça ou velha ou criança
Como compreender outra pessoa?
Se ela vive séria ou vai risonha
Se faz cerimônia ou se caçoa
Se canta ou se chora em sua fronha
Como compreender outra pessoa?
(...)
Como conhecer seu sentimento?
Quando está na terra e quando voa?
Como penetrar seu pensamento?
Como compreender outra pessoa?
Sendo inesperada a cada instante
É presença que fica e escoa
É mistério mais que importante
Que milagre é outra pessoa!*

Ricardo Azevedo

LP, sujeito desta pesquisa¹, esteve em acompanhamento longitudinal comigo, no CCazinho, entre agosto de 2009 e novembro de 2013. Foi encaminhado ao CCazinho em 2009 por uma fonoaudióloga que o avaliou, após LP passar por uma avaliação psicológica. Nas duas avaliações, nenhuma patologia foi diagnosticada e o resultado do laudo apontou LP como uma criança apta a prosseguir sem grandes problemas seu percurso escolar, contanto que contasse com a ajuda de seus pais, com reforço escolar e atividades que pudessem melhorar sua atenção e memória. Antes de passar por tantas avaliações, LP frequentou um semestre de aulas de reforço escolar e não obteve sucesso nas atividades de leitura e de escrita, segundo a professora que o acompanhava durante 2009, no 3º ano. Como já mencionado, a suspeita de que ele tivesse Distúrbio de Aprendizado foi levantada pela professora e levou a mãe a providenciar a avaliação com uma fonoaudióloga e com uma equipe de psicólogos, avaliações estas, que, conforme já dissemos, foram otimistas e descartaram a possibilidade de um distúrbio. Apesar destes resultados, ao chegar ao CCazinho, LP se mostrava uma criança tímida, com fala infantilizada,

¹ Esta pesquisa se insere no projeto Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e banco de dados e está protegida pelo Comitê de Ética em Pesquisa através do parecer 326/2008

intimidada e arredia quando precisava conversar, que olhava para o chão e que tinha vergonha de expor o que pensava, além de aparentar estar sofrendo quando perguntado sobre seu desempenho escolar. A principal característica de sua fala inafantilizada era o desvozeamento das consoantes sonoras. LP falava muito baixo e apenas quando perguntado sobre algum assunto. Respondia sempre somente o que julgava ser necessário e não tomava a iniciativa de conversar com ninguém, nem mesmo com as outras crianças do CCazinho. Não expunha suas opiniões e ideias sobre as atividades propostas, mas realizava todas com boa vontade.

Na escola, mantinha seus cadernos limpos e organizados. Apresentava letra bonita, compreensível e sempre procurava escrever com diferentes cores de caneta: era muito caprichoso com seu material escolar. LP sempre gostou muito de desenhar e procurava reproduzir em seus cadernos figuras que via nas histórias em quadrinhos, bem como colava adesivos de seus super-heróis favoritos para enfeitar as páginas.

De todas as disciplinas escolares, LP dizia gostar mais de Matemática. Não apresentava problemas para realizar exercícios que envolvessem as quatro operações em expressões montadas pela professora e, às vezes, até pedia que sua mãe montasse contas em seu caderno para que ele pudesse resolver.

Qual era, portanto, a natureza da dificuldade de LP nas outras disciplinas, sobretudo da dificuldade de ler e escrever? Como uma criança tão caprichosa, organizada e interessada em diversos assuntos, com ótimo desempenho em Matemática poderia apresentar tantas dificuldades em outras disciplinas? Por qual motivo suas dificuldades não eram superadas uma vez que ele apresentava disposição para realizar as tarefas propostas e queria melhorar?

A análise deste caso é emblemática e ganhou espaço em minhas pesquisas de Iniciação Científica e Mestrado, uma vez que ficou claro para mim o efeito negativo que um suposto diagnóstico causou em uma criança com dificuldades escolares. Pretendo, neste capítulo, apresentar LP, sua família e a professora que o acompanhou durante o 3º ano do Ensino fundamental no intuito de desvendar como a história de um sujeito, sua singularidade e heterogeneidade, podem ser interpretadas como indícios de uma patologia e colaborar para a construção de um diagnóstico que, ainda que descartado por especialistas, deixou um estigma que LP carregou por muito tempo.

Apresentarei também os testes aplicados em LP e discutirei sua relevância para determinar sua aptidão para prosseguir no percurso escolar, bem como a necessidade de aplicar

testes padronizados em sujeitos singulares. Essa reflexão se faz essencial, uma vez que, apesar do resultado de LP ter sido satisfatório, muitas idiossincrasias têm sido interpretadas como patológicas. Por fim, apresentarei o Transtorno Específico da Aprendizagem, inicialmente considerado pela professora de LP como justificativa para as dificuldades que ele apresentava. É interessante conhecer o que a literatura médica diz sobre o Distúrbio de Aprendizagem (TEA) não apenas para entender a suposição da professora de LP, mas também para discutir se as dificuldades ali apontadas são realmente evidências de um transtorno ou próprias do processo de aprendizagem de leitura e escrita. Por fim, neste capítulo, discutirei a noção de *erro* a partir dos estudos linguísticos e o que é considerado *errado* nas escolas, através de reflexões sobre variedade linguística, ensino de leitura e escrita e o contexto cultural/social de LP e sua família, antes de sua chegada ao CCazinho.

O CCazinho foi idealizado pela professora docente do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/Unicamp -, Maria Irma Hadler Coudry, em 2004. Coudry, em conjunto com colegas do IEL (Scarpa, Mayrink-Sabinson, Possenti, Abaurre), desde a década de 1980, tem se envolvido com questões relacionadas à avaliação das dificuldades escolares de crianças em diferentes ciclos escolares e aos diagnósticos que impedem o aprendizado da leitura e da escrita.

Assim, a principal proposta do CCazinho é intervir, através do acompanhamento longitudinal em sessões coletivas e individuais, nos processos de leitura e de escrita de crianças e de jovens que se apresentam com dificuldades escolares e/ou se apresentam como portadores de diagnósticos como Dislexia; Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade; Distúrbio de Aprendizagem, Déficit do Processamento Auditivo.

As atividades produzidas com as crianças do CCazinho são diferentes daquelas que frequentemente são propostas na escola, sobretudo devido à contextualização e ao uso social e partilhado da linguagem. Como veremos no capítulo 6, no CCazinho as crianças não produzem textos artificiais para que sejam avaliadas: escrevem porque têm algo a dizer e porque estão cercadas de pessoas que se interessam pelo o que contam. Lêem porque buscam informações, lêem instruções de um jogo para explicar para as outras crianças, para se divertirem contando piadas e pegadinhas, e descobrem, através da mediação dos cuidadores, as funções sociais da leitura e da escrita. Junto com outras crianças também rotuladas em suas escolas, o medo da exclusão diminui e todos se aproximam com o objetivo de ressignificar e ampliar o olhar para o mundo, para a leitura e a escrita que conhecem no ambiente escolar. Podemos citar, dentre as

atividades feitas no CCazinho, a elaboração de calendários para a localização e planejamento de nossas atividades ao longo do ano, a elaboração de um filme, a produção e organização de uma exposição de fotografias, a visita a museus, parques, exposições, peças de teatro e *shopping centers*, a pesquisa de informações sobre os países participantes da Copa do Mundo, etc. Segundo Antonio (2013)

Outro aspecto importante a ser comentado é o fato de que em meio a um clima descontraído e agradável, pode-se conversar sobre temáticas sérias e importantes para a vida das crianças como seres humanos. Elas não só aprendem a ler e a escrever, mas também podem se conhecer melhor, interagir umas com as outras, falar daquilo que as aflige ou dos sonhos que têm, conhecer mais e melhor o mundo que se revela quando nos apropriamos da escrita. O CCazinho é um lugar de aprendizagem de escrita, e a linguagem é vivenciada ali de maneira natural, intensa e significativa. (ANTONIO, 2013, p 122).

Este trabalho realizado com essa população no CCazinho tem mostrado que tais diagnósticos não se confirmam. Em geral, trata-se de crianças com dificuldades de entrar para o mundo da leitura e da escrita sem que se configure uma patologia. Para despatologizar a situação em que se encontra a criança, que ainda não domina o sistema alfabético e não compreende o que consta em seu caderno escolar, buscamos lhe proporcionar chances de conviver com a linguagem falada e escrita em suas diferentes finalidades sociais.

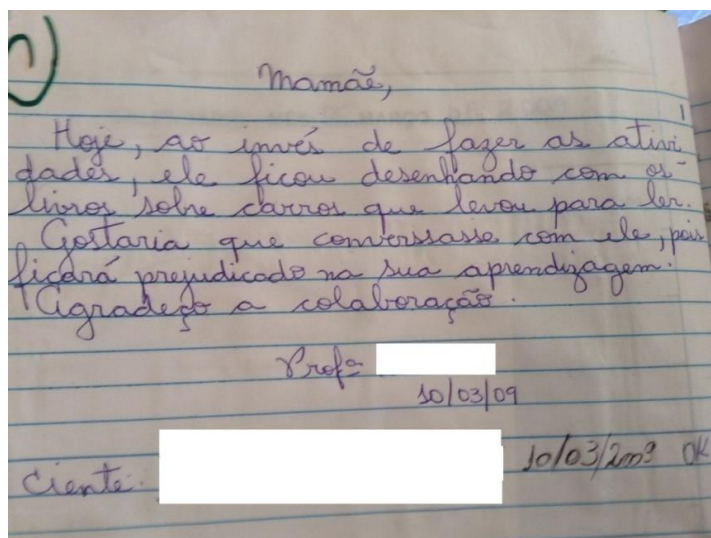
Conforme já dito, em 2009, na ocasião de sua chegada ao CCazinho, LP tinha nove anos e frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental. Na avaliação, sua mãe, SP, relatou que a professora do filho a convocava frequentemente para reuniões na escola. Nessas reuniões, a professora do 3º ano mostrava sua preocupação com as dificuldades que ele apresentava para escrever e para ler; com o comportamento de falar muito pouco com seus colegas e de responder que não se lembrava de nada quando algo lhe era perguntado sobre o conteúdo escolar ou sobre o seu cotidiano. A professora dizia também que nas poucas vezes em que ele se permitia conversar com ela, estavam longe dos demais alunos e que LP olhava sempre para o chão, falava muito baixo e se apresentava com fala infantilizada marcada por problemas articulatórios que, segundo ela, precisavam ser avaliados e tratados com urgência por uma fonoaudióloga.

Nas diferentes reuniões entre mãe e professora, a questão da escrita de LP foi bastante explicitada. Na opinião da professora, as *trocas* que ele apresentava na escrita entre as consoantes *p/b*, *t/d*, *m/n*, *s/ç/ss*, *f/v* e as omissões de algumas letras nas palavras, somadas ao fato de que LP

demorava para copiar os exercícios da lousa estando sempre atrasado com relação aos outros, poderiam ser indícios de um Distúrbio da Aprendizagem².

Ainda na avaliação da professora, a leitura de LP em voz alta era lenta e silabada e piorava na ocorrência de palavras iniciadas com sílabas complexas (CCV). Ciente de que tinha problema para ler e escrever, LP se intimidava e mostrava-se desanimado quando essas questões chegavam ao conhecimento dos colegas de classe: se mostrava envergonhado e começava a pintar as figuras das atividades ou a desenhar em sua mesa. A mãe também concordava com a professora quanto ao desempenho de LP na leitura e, principalmente, quanto à impossibilidade de que ele compreendesse o material lido. A professora daquele ano também revelou preocupação com o comportamento de LP em sala de aula, já que em várias ocasiões observou que ele deixava de fazer a atividade proposta para conversar com as outras crianças, mas para desenhar ou ver revistas que trazia de casa, o que atrapalhava o andamento das aulas. Em suma, para a professora, ele era distraído e provavelmente apresentava algum distúrbio de aprendizagem.

Vejam-se os bilhetes trocados entre a professora de LP e a sua mãe:



“Mamãe,

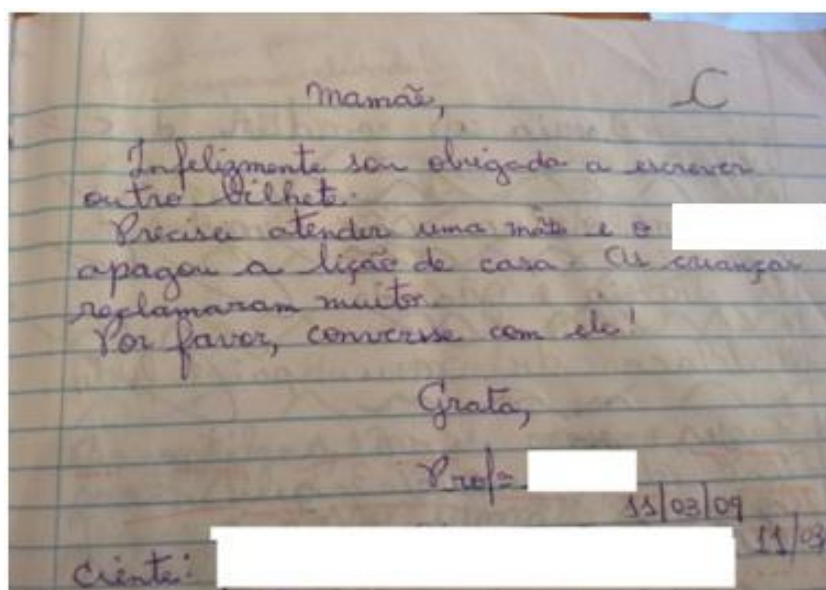
Hoje, ao invés de fazer as atividades, ele ficou desenhando com os livros sobre carros que trouxe para ler. Gostaria que conversasse com ele, pois ficará prejudicado na sua aprendizagem.

Agradeço a colaboração

Professora³

10/03/2009

² Nos próximos capítulos, trarei as considerações apresentadas pelo Manual de Diagnóstico de Saúde mental - DSM - V (2013) sobre o diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem.



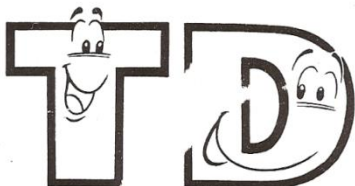
“Mamãe,
Infelizmente sou obrigada a escrever outro bilhete. Precisei atender uma mãe e o LP apagou a lição de casa. As crianças reclamaram muito.
Por favor, converse com ele!
Grata,
Professora 11/09/2009”

É interessante notar que o modo pelo qual a professora se dirigiu a SP muito nos revela sobre a parceria estabelecida entre as duas. *Mamãe* é um termo que evoca sentimentos de afeto, dedicação, preocupação, acolhimento e interesse em resolver o impasse em que se encontravam diante do comportamento de LP. Essa postura assumida pela professora, de alguém que se importa com LP, facilita a relação entre família e professora e colabora para que SP valide e legitime as suposições da professora sobre a natureza das dificuldades de LP e a necessidade por ela apontada de que ele fosse avaliado por um médico, como veremos adiante.

Também é interessante notar que, diante das dificuldades que enfrentava para trabalhar com LP, a professora comprometeu-se a elaborar atividades que pudessem ajudá-lo a resolver suas dificuldades para escrever e pediu que SP ajudasse o filho a fazer as atividades que levava para casa. As duas combinaram que voltariam a conversar após alguns meses para verificar se as

³ O nome da professora e dos sujeitos desta pesquisa foram apagados para preservar suas identidades

atividades complementares teriam ajudado LP ou não. Dentre tais atividades, que estavam em seu caderno, constavam as seguintes:



Encaixe as palavras: quadro ao lado

4 letras

onde ✕
mate ✕

5 letras

andar ✕
dedal ✕
disco ✕
tocha ✕

6 letras

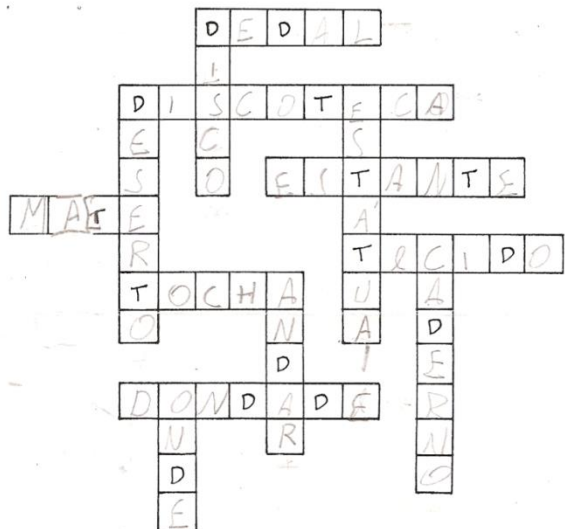
tecido ✕

7 letras

bondade ✕
caderno ✕
estante ✕
estátua ✕
deserto ✕

9 letras

discoteca ✕



Cole palavras com "t" e "d" separadamente

"t"

turístico

TROPICAL

TRANS Telesp.

TAXIANDO **TRANSFORMA**

"d" 8

DISSE RAM

destino **DIÁRIO**

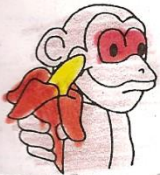
Dumont Dumoni

DESCONTO

Dado 1 – Atividades de Reforço escolar aplicadas no primeiro semestre de 2009

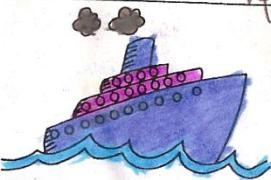
ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

NOME: _____



M m M m

Mm Mm
MACACOL
macacOL
Macaca
macaca



N n N n

Nn Nn
NAVIOL
naviol
Navia
navia



O o O o

Oo Oo
OvoL
ovOL
Ovo
ovo



P p P p

Pp Pp
PETALOL
petalOL
Peta
pete



Q q Q q

Qq Qq
QUEIJOL
queijOL
Queijo
queijo



R r R r

Rr Rr
REIOL
reiOL
Rei
rei

12

Dado 2 – Atividades de Reforço escolar aplicadas no primeiro semestre de 2009

As atividades propostas no Reforço Escolar eram inspiradas em cartilhas, e consistiam, em sua maioria, em cópia de letras, de frases que a professora colocava na lousa, além de

cruzadinhas, caça palavras e ditados. Vemos que, aparentemente, pelo fato de aplicar atividades semelhantes às que aplicava em sala de aula no Reforço e na lição de casa, ela poderia até achar aceitável que LP pudesse precisar de mais tempo para aprender, porém vemos que ela não considera a possibilidade de que ele, talvez, precisasse de outras estratégias para aprender.

Ainda ao longo da análise das atividades de reforço, é interessante ressaltar que LP sempre mantinha seu caderno limpo e organizado: procurava apagar bem tudo que escrevia para não manchar as páginas, gostava de escrever com diferentes canetas e de pintar com cuidado as figuras de suas tarefas. Apesar de apresentar um caderno impecável, ele nunca o emprestou para seus colegas ou deixou que vissem seus textos. Porém, se, por um lado, as atividades que LP copiava da lousa não revelavam seus problemas de escrita, por outro, os textos que escrevia espontaneamente tinham muitas anotações, riscos e palavras sublinhadas pela professora, o que parecia constrangê-lo.

O desenvolvimento das atividades de reforço escolar e as atividades extras passadas pela professora aparentemente não ajudaram LP a resolver ou amenizar seus problemas escolares, já que ele passou a se recusar a ler, e a esconder dos colegas de classe as atividades extras que recebia.

Após três meses da frequência de LP ao Reforço Escolar e de realizações das atividades, a professora chamou novamente SP para conversar sobre quais providências deveriam ser tomadas, uma vez que não houve resultado efetivo quanto a qualquer mudança nos processos de leitura e de escrita de LP. Para a professora parecia muito provável que LP fosse portador de algum Distúrbio de Aprendizagem sério e insistiu com a mãe para que o levasse para ser avaliado por especialistas, especialmente psicólogos e fonoaudiólogos.

A mãe de LP conta que ficou assustada com a fala da professora e muito preocupada com a possibilidade de que ele tivesse algum problema sério de saúde. A professora orientou que SP procurasse o Centro de Psicologia Aplicada da UNIP (Universidade Paulista), onde ele poderia ser avaliado gratuitamente por uma equipe de psicólogos. Imediatamente, SP entrou em contato com esta instituição, verificou a possibilidade de que ela própria também passasse por uma avaliação psicológica e manifestou o interesse de que ela e o filho pudessem frequentar sessões de acompanhamento psicológico separadamente.

SP reconhecia que, além da preocupação com o desempenho escolar de LP, enfrentava crises familiares e conjugais, além de ter problemas de saúde ligados a pressão arterial e

enxaquecas frequentes. Ainda fazia parte desse conjunto de preocupações a busca de SP por orientações de profissionais que a ajudassem a lidar melhor com LP em casa com suas tarefas escolares.

SP relatou, nos primeiros contatos com a avaliadora Iss⁴ no CCazinho, que nas sessões com a psicóloga (UNIP) contou os acontecimentos traumáticos pelos quais a família passou. Diz que fez isso não só por precisar de ajuda para lidar com eles, mas também por acreditar serem causas de muitas das dificuldades escolares e emocionais do filho. Segundo ela, o Acidente Vascular Cerebral (AVC) sofrido pelo seu pai, avô de LP, e os cuidados que ele passou a demandar, mudaram a dinâmica familiar em relação ao pouco tempo que tinha para cuidar de seus dois filhos. Paralelamente, ela, que já enfrentava problemas de hipertensão arterial, acabou por engravidar novamente, o que a deixou muito preocupada, já que, sendo hipertensa, uma nova gravidez não era recomendada pelos médicos.

SP lembra que, durante a gravidez de seu terceiro filho, LP tinha quatro anos e precisou passar por cirurgia para retirar uma hérnia que se deslocava para seus testículos. Aparentemente, são momentos difíceis de serem recordados, porque ela acha que não fez tudo o que podia para cuidar do menino em seu período de recuperação, pois precisava fazer repouso, devido ao seu quadro de hipertensão. Nesse período, ela teve o apoio de sua mãe que cuidou de LP, principalmente após o nascimento do filho, que precisou ficar internado durante meses. Por isso, ela passou a dormir e a ficar no hospital praticamente todos os dias.

Por uma questão de praticidade, já que a mãe de SP, avó de LP, cuidava do marido doente e dos netos - filhos mais velhos de SP - foi decidido que os meninos ficariam na casa da avó enquanto SP cuidava do outro filho no hospital. SP relata que esse período foi muito difícil, mas o que mais a afetou foi o momento em que seu filho recém-nascido teve alta do hospital e ela pôde buscar os filhos na casa de sua mãe. Neste dia, conta ela, LP chorou muito e se recusou a ficar em seu colo, dizendo que preferia morar na casa da avó.

Este momento fez com que SP mudasse sua relação com LP. Ela conta que passou a tratá-lo da mesma forma que tratava o filho recém-nascido. Quando LP já tinha condições de se alimentar sozinho, trocar de roupa sem seu auxílio, ir ao banheiro sem supervisão, ela passou a alimentá-lo, a ajudá-lo a se trocar, deixando que ele voltasse a usar fraldas e chupeta por muito

⁴ Investigadora Sonia Sellin

tempo. SP acredita que a mudança no seu relacionamento com LP estagnou o desenvolvimento dele, que passou a ser extremamente dependente dela.

Poucos meses depois do nascimento do irmão mais novo de LP, o avô materno morreu e, logo em seguida, o irmão mais novo de SP, tio de LP, foi assassinado. Estes fatos graves fizeram com que o quadro depressivo que SP já apresentava, se intensificasse e permanecesse pelos cinco anos seguintes, só apresentando melhoras quando ela buscou ajuda psicológica junto com o filho seguindo a indicação da professora de LP.

O pai de LP, embora viva junta com a família, não aparece muito na história de vida que SP relata. Ela conta que para ele, “cuidar da família é trabalhar e dar o alimento”. Ainda segundo ela, ele não gosta de conversar e prefere ver televisão quando está em casa.

Os pais de LP são alfabetizados, cumpriram o Ensino Fundamental, mas a leitura e a escrita não estão presentes em seu dia a dia. LP e seus irmãos escreviam ou liam em casa apenas quando faziam os deveres escolares. O pai é motorista em uma firma e também trabalha como pintor de paredes, passa o dia todo fora. SP é dona de casa, lê livros voltados ao seu interesse espiritual, revistas e receitas.

Todos são falantes da variedade não padrão do Português Brasileiro, que frequentemente é desprestigiada e estigmatizada principalmente pela neutralização de uma líquida lateral por uma líquida vibrante em sílabas do tipo CCV, como, por exemplo, “praca” por placa. Há, ainda, ocorrências de ausência de concordância verbal e nominal, como, por exemplo: “Nós foi no cinema ontem” e “Nós vimo umas menina bonita”. Além disso, observo, na fala de LP e de seus irmãos, palavras incorporadas e ressignificadas pelos grupos de adolescentes da região periférica da cidade e de suas preferências musicais (*funk, rap e hip hop*) como, por exemplo, *peita* para falar camiseta, *nave*, para falar carro, *parça* ou *mano*, para falar amigo.

É preciso ressaltar aqui que apenas SP participou do processo de avaliação de LP e se interessou por ajudar o filho. Apesar de ter se tranquilizado com o laudo da equipe de psicólogos que avaliou LP e que garantiu que ele não teria nenhum comprometimento neurológico que interferisse em seu aprendizado, SP ainda vacilava diante das contradições entre as suposições da professora de LP e do laudo emitido. Na ocasião da avaliação, ela se mostrou um tanto quanto confusa diante das informações que leu sobre Distúrbio de Aprendizagem, das suposições da professora e do laudo emitido sobre as dificuldades de LP: apesar de perceber que LP se mostrava uma criança atenta e interessada em assuntos diversos em casa, que sabia muito sobre

carros, motos, animais e programas de TV, SP também convivia com as dificuldades do filho no momento de fazer a lição de casa. Ela não conseguia compreender “como ele poderia ser tão inteligente em certos assuntos e não conseguir dar conta de outros”. Na ocasião da avaliação no CCazinho, ela parecia buscar mais que uma palavra final sobre os problemas que LP enfrentava: ela parecia buscar uma solução para que seu filho pudesse escrever melhor, já que tinha percebido que tanto ela quanto a professora de LP precisavam de orientações.

Na UNIP, a mãe de LP passou por uma avaliação e seguiu em acompanhamento psicológico. Já LP, esteve em diferentes processos avaliativos.

LP passou por treze sessões de avaliação, das quais sete tiveram a presença da mãe. A equipe de psicólogos aplicou a Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC) e o Wechsler Intelligence Scale for Children III (WISC III). Consta em seu laudo que o intuito de aplicar a EMMC foi o de “fornecer uma estimativa da capacidade de raciocínio geral da criança, avaliar especialmente capacidades que são importantes para o sucesso na escola como aparência global, semelhança e discriminação a partir de um detalhe que marca a diferença”.

O objetivo da aplicação do WISC seria o de conhecer o “desempenho intelectual” da criança. Nos próximos itens, apresentarei brevemente a estrutura destes testes e analisarei os resultados obtidos por LP, bem como o respectivo laudo final. Não pretendo abordar as questões trazidas por estes testes com profundidade por não englobarem tarefas de leitura e de escrita, problema central de LP em seu desempenho escolar. Entretanto, é importante conhecer a natureza e como se dá a aplicação destes testes para refletirmos sobre como os diagnósticos são gerados e o efeito que eles têm não somente na vida de LP, mas na vida de tantas outras crianças por eles avaliados.

1.1. Escala de Maturidade Mental Columbia

A primeira versão da Escala de Maturidade Mental Columbia (EMMC) foi lançada em 1954, pelos psicólogos americanos Bessie Burgemeister, Lucille Hollander Blum e Irving Lorge. A versão revisada e ainda usada pelos psicólogos e psicopedagogos foi lançada em 1968, cujo principal objetivo é fornecer uma estimativa da capacidade geral das crianças com idade entre três anos e onze meses a nove anos e onze meses.

O teste apresenta 92 itens de classificação. Cada item é composto por figuras organizadas em oito escalas. A criança realiza um segmento do teste correspondente ao nível mais adequado

para sua idade cronológica e faz de 55 a 66 itens, sendo que em cada item há uma série de 3 a 5 desenhos impressos em um cartão. Segundo os autores do teste, os objetos representados pertencem ao campo de experiência da maioria das crianças.

Durante a aplicação do teste, a criança deve olhar as figuras e selecionar a que é diferente, ou a que se relaciona com as demais. Para excluir a que é diferente, a criança deve elaborar por si só os critérios de percepção de cor, de tamanho ou de forma e de relações de qualquer tipo entre os pares. O aplicador deve organizar as figuras e as tarefas em ordem de dificuldade crescente e aplicá-las entre 15 e 20 minutos. Não há tempo limite para que a criança responda a cada cartão, mas o manual encoraja o aplicador a pressionar a criança para que ela responda caso passe de 25 segundos.

O objetivo do teste é auxiliar a tomada de decisões de pessoas que atuam junto à criança, como os professores, orientadores e supervisores clínicos na busca de materiais adequados às diferentes dificuldades apresentadas pelas crianças.

O teste não requer respostas verbais: necessita apenas de uma resposta motora, como apontar com os dedos a figura correta, e, por isso, é aplicado em crianças com paralisia ou outra lesão cerebral, portadoras de retardo mental, deficiências visuais, dificuldade de fala, perda de audição ou falantes de uma língua estrangeira. De acordo com os autores do teste, o examinador é responsável pela motivação e pela animação durante a aplicação, embora o caráter lúdico do material já garantisse o interesse da criança.

O tipo de tarefa mais recorrente na EMMC é a de apontar, dentre uma lista de objetos, aquela que não faz parte do mesmo grupo. Por exemplo: a criança se vê diante de figuras de alguns objetos, como uma escova de dente, uma pasta de dente, fio dental e um pente. Ela deve decidir qual objeto não faz parte deste grupo. Interessante notar que o avaliador dá um exemplo apenas no primeiro item. Nos demais, a criança deve adivinhar o critério para excluir a figura. No caso desse exemplo, a criança deve excluir o pente, que não está relacionado ao conjunto “saúde dental”. Caso a criança excluísse a pasta de dente baseada em um critério de exclusão do que é líquido dentre os demais objetos, que são sólidos, ela perderia um ponto e o investigador não procuraria saber seu critério de exclusão.

Em outro exemplo, a criança se vê diante da figura de dois patos amarelos e, entre eles, uma xícara também amarela. O avaliador pergunta qual objeto deve ser excluído sem apontar um

critério de exclusão. Se a criança se basear no critério cor, nenhum objeto deve ser excluído, já que todos têm o mesmo tom de amarelo.

Segundo os autores do teste, para aplicá-lo é necessário que a sala esteja bem iluminada, silenciosa e livre de distrações. A criança deve estar na frente do aplicador do lado oposto da mesa. O aplicador deve certificar-se de que a criança entendeu e só pode fazer perguntas a ela ou responder as perguntas por ela feitas quando estão conversando sobre os cartões usados para exemplificar. Durante a aplicação do teste, não há a possibilidade de conversar sobre o que estão vendo nas figuras: há um roteiro padronizado que indica o que o aplicador pode e deve dizer. O teste consiste em mostrar para a criança um cartão de cada vez, colocando sucessivamente um sobre o outro na frente dela.

No laudo de LP não consta uma descrição detalhada de seu desempenho no teste. De acordo com a EMMC, a idade mental de LP não corresponde a sua idade cronológica: na época do teste, ele tinha oito anos e dez meses e sua idade mental seria seis anos e onze meses.

1.2. WISC III

O WISC III é um teste padrão que faz parte do conjunto de testes da Escala Wechsler e tem como objetivo medir três níveis de Quociente de Inteligência dos sujeitos avaliados: QI total, QI verbal e o QI de execução. O teste é composto majoritariamente por figuras, e as tarefas dadas aos que passam pelo teste geralmente envolvem nomeá-las, classificá-las, separá-las, organizá-las em sequência etc.

O teste é composto por treze subtestes e recomenda-se que todos sejam aplicados em uma única sessão de setenta minutos. É recomendado que a sessão seja interrompida caso o aplicador perceba que o avaliado está cansado ou muito desatento e que se dê continuidade em outro dia. Os treze subtestes são organizados em três categorias: subtestes verbais, subtestes de execução e subtestes suplementares.

Veja-se na tabela abaixo a distribuição dos subtestes de acordo com cada categoria:

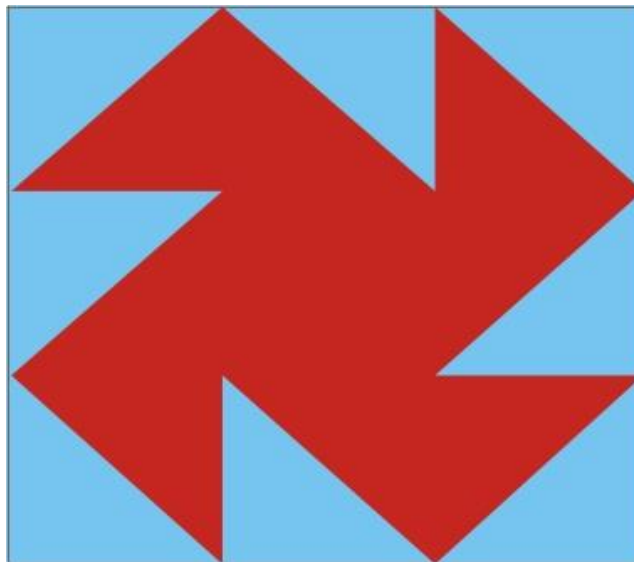
Subtestes verbais	Subtestes de execução	Subtestes suplementares	Escalas de QI	Índices fatoriais
Informação	Complementar figuras	Dígitos	QI verbal QIV	Compreensão Verbal QV
Semelhanças	Código	Procurar símbolos	QI de Execução QIE	Organização perceptual OP
Aritmética	Arranjo de figuras	Labirinto	QI total QIT	Resistência à distratibilidade RD
Vocabulário	Cubos			Velocidade de processamento VP
Compreensão	Armar objetos			
Dígitos	Procurar símbolos			
	Labirintos			

Caso seja possível aplicar o teste em apenas uma sessão, os subtestes complementares não entram na computação do QI. O WISC III também é composto por outros testes chamados de Índices Fatoriais (Compreensão verbal, Organização perceptual, Resistência à Distratibilidade e Velocidade de processamento), cuja interpretação, segundo Wechsler, “é mais fidedigna que a interpretação individual dos outros testes e oferece importantes informações de interesse clínico e educacional”. Veja-se na tabela abaixo os testes correspondentes aos quatro Índices Fatoriais.

Compreensão verbal	Organização perceptual	Resistência à distratibilidade	Velocidade de processamento
Informação	Completar figuras	Aritmética	Códigos
Semelhança	Arranjo de figuras	Dígitos	Procurar símbolos
Vocabulário	Cubos		
Compreensão	Armar objetos		

Trago aqui uma das tarefas que compõem o teste *Cubos*, do Índice Fatorial *Organização Perceptual*. Segundo o manual de aplicação do teste, essa tarefa visa averiguar a capacidade de análise, síntese e planejamento de coordenadas visuo-espaciais e a praxia construtiva. Pede-se ao sujeito que reproduza, com cubos de faces coloridas, desenhos que lhe são mostrados. Para cada

modelo é estipulado um prazo limite para execução. No caso desta figura, o sujeito recebe cubos e triângulos recortados em papel e precisa reproduzi-la.



No próximo item, veremos que o que está em jogo nestes testes padronizados e a crítica construída pela ND acerca da aplicação e a atribuição dos diagnósticos a partir de tais testes.

1.3. Os testes padronizados e a patologização de sujeitos normais

O relato feito no primeiro item deste capítulo nos permite observar que tantas reuniões e encaminhamentos por parte da professora de LP revelavam uma preocupação: ela queria encontrar um diagnóstico que classificasse as dificuldades de LP como sintomas de uma patologia relacionada ao aprendizado, independentemente das práticas de leitura e de escrita às quais ele era submetido.

Tal busca por diagnósticos que expliquem não só os problemas de escrita e de leitura em crianças vem sendo estudada por linguistas do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas desde a década de 1980, principalmente Coudry (1986/1988), Possenti (2005), Bordin (2008, 2010).

Coudry (1986/1998) faz uma primeira reflexão acerca da avaliação de linguagem feita por meio de testes padronizados em sujeitos afásicos, sobretudo por médicos, psicólogos e fonoaudiólogos. No livro *O diário de Narciso* (1988), resultado de sua tese de doutoramento, a autora contesta as concepções de linguagem, de sujeito e de cérebro que norteiam tais testes e o

comportamento do investigador no momento de aplicação dos testes. Seu estudo, pioneiro na área, constituiu os pilares da Neurolinguística Discursiva (ND), cuja perspectiva teórica abrange a relação entre sujeito, cérebro e linguagem e suas singularidades no eixo fala, leitura e escrita. Para isso, a ND estabelece interfaces teóricas com a perspectiva da Análise do Discurso.

Um dos primeiros aspectos notados pela autora acerca dos testes diz respeito à situação artificial que é criada pelo avaliador no momento de avaliar afásicos. Verificamos também que a artificialidade se repete nos testes que avaliam a leitura e a escrita de crianças que enfrentam dificuldades para escrever. Para a autora, a artificialidade característica de tais testes é sinônimo da ausência de interlocução:

“Na situação do teste, o examinador cria uma situação não usual para o exercício da linguagem. (...) O examinador ocupa uma posição de domínio da interlocução e detém um saber sobre o afásico e sobre a linguagem (muito próxima do saber “escolar”) a respeito do qual quer testar o sujeito, de modo a desfazer a simetria e a interação, indispensáveis ao exercício da linguagem (...). Quando falo que deixa de haver interlocução é porque não vejo interlocução em situações de respostas evocadas a partir de estímulos, mesmo que verbais: na interlocução deve sempre haver interações e assunção por parte dos interlocutores de seus diferentes papéis discursivos” (COUDRY, 1988, p. 11).

Desta forma, a avaliação, tal como é conduzida, não mostra uma situação dialógica como descreve Mikhail Bakhtin, (1992). Para o autor, todos os enunciados de uma situação de interlocução são dialógicos, pois são perpassados pelas palavras do outro e que são também, inevitavelmente, *palavras alheias*. Deste modo, para construir um discurso, um sujeito leva em conta o discurso de outrem, que também está presente no seu: todo discurso é atravessado por um discurso alheio. Bakhtin caracteriza assim o processo enunciativo, no qual há obrigatoriamente um *eu* e um *tu* que alternam funções, assumindo o papel de parceiros e protagonistas da enunciação, criando inevitavelmente uma relação de intersubjetividade entre ambos.

“O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente uma relação a ele e uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 1992, p. 271)

Para Coudry, “os indivíduos representam papéis e as marcas dessa representação, de como o indivíduo é, é o discurso que vai revelar” (p.68). Na situação de testes padronizados, os sujeitos

não podem representar quaisquer papéis, nem revelar o exercício subjetivo ou o trabalho que fazem com a linguagem, já que são compostos predominantemente por atividades metalinguísticas, para as quais o avaliador conta com um gabarito de respostas certas ou esperadas. Caso a resposta do sujeito não conste na lista de respostas do avaliador, sua resposta é considerada errada, alguns pontos são perdidos, a questão não é retomada e logo outra tarefa já é apresentada ao sujeito avaliado.

No contexto das afasias, a Bateria de Boston (Goodglass, 1974), é um exemplo de teste-padrão composto praticamente por atividades baseadas em metalinguagem e que, apesar de ter como objetivo a classificação de uma afasia, serviu como base para a elaboração de vários outros testes, como o Teste de Processamento Auditivo⁵ e o Teste de Consciência Fonológica,⁶ muito indicados atualmente para crianças que apresentam dificuldades escolares. Veja-se um resumo das provas que compõem a Bateria de Boston, elaborado por Flosi e Fedossi (2010):

- “i) Prova de conversação e exposição – realizada por meio de perguntas dirigidas que buscam conhecer o cotidiano do sujeito. As perguntas são seguidas de indicações de respostas a serem aceitas pelo examinador, ou seja, nem todas as tentativas de respostas do sujeito afásico são consideradas pelo examinador
- ii) Prova de compreensão auditiva – composta por listas de palavras para discriminação, por perguntas que visam a identificação das partes do corpo e o cumprimento de ordens simples e complexas
- iii) Prova de expressão oral – ocupada em avaliar a agilidade oral, tal prova inclui a nomeação de objetos, de figuras e das partes do corpo; a recitação, o canto e o ritmo; inclui também a repetição de palavras e sentenças/frases/orações; a expressão de sequências automatizadas – números, dias da semana, meses e estações do ano e a leitura em voz alta de palavras, frases e parágrafos.
- iv) Prova de compreensão de linguagem escrita – composta por discriminação de letras e palavras; associação grafemas/fonema, emparelhamento de duas palavras e leitura de orações e parágrafos.

⁵ No artigo *Processamento auditivo: uma reflexão crítica*, Carla Queiroz Pereira, faz uma análise crítica, orientada pela Linguística de uma modalidade de testes às quais crianças com dificuldades de leitura e de escrita são submetidas: o Teste de Desordem do Processamento Auditivo (DPA). A hipótese do teste é que essas crianças têm dificuldades para processar e para compreender o que ouvem. A autora analisa os tipos de tarefas que são usadas durante o teste e as condições em que são aplicados “com tarefas descontextualizadas e sem sentido, respostas diferentes daquelas esperadas como corretas podem ocorrer em grande número. Neste caso, o diagnóstico de DPA passa a ser uma consequência da condição em que são inseridos os sujeitos sob teste” (PEREIRA, 2010, P. 212)

⁶ Carla Queiroz Pereira e Francine Marson Costa (2010) apresentam uma crítica acerca do Teste de Consciência Fonológica, frequentemente pedido por fonoaudiólogos e neurologistas para avaliar a leitura e a escrita de crianças com dificuldades escolares. As autoras analisam os pressupostos teóricos que embasam esse teste e verificam que existem problemas nas concepções tomadas pelos autores do teste acerca do que é fonema, do que é som e do que é letra. Esta confusão teórica gera problemas no momento em que o avaliador explica o teste, já que as instruções não são claras. Ainda para as autoras, o teste acaba por avaliar a capacidade de escrita das crianças, e não a consciência dos sons, conforme pretendia, originando diagnósticos equivocados.

v) Prova escrita – preocupada em avaliar a mecânica da escrita, a recordação de símbolos e palavras escritas e a formulação escrita de orações, narrativas e ditados.” (FLOSSI E FEDOSSO, 2010, p. 99)

Coudry considera, ainda, que as provas que compõem esse e muitos outros testes padronizados suspendem a linguagem em todas as suas dimensões: “dimensão contextual e social em que os homens, por ela, atuam sobre os outros, a dimensão subjetiva em que por ela o homem se constitui como sujeito, a dimensão cognitiva em que por ela os homens atuam sobre o mundo estruturando a realidade” (COUDRY, 1988, p. 47).

“(…) não se leva em conta a situação especial de interlocução entre um sujeito não afásico (que, além disso, projeta a imagem do examinador) e um sujeito afásico (...). Fica evidente que esses tipos de tarefas (nomear, definir, listar, repetir, etc) excluem o interlocutor da situação de interlocução. Em segundo lugar, essas tarefas (porque são tarefas) não possuem da linguagem, o seu papel de representação de experiências efetivas sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo: são atemporais, não localizadas em um espaço concreto. Pelos parâmetros desses testes, igualizam-se todos os sujeitos como se não tivessem outra história pessoal que a do episódio neurológico comum: deixa de ser sujeitos para ser simplesmente um elemento ‘afásico’. Assim, anulam-se todas as coordenadas do diálogo” (COUDRY, 1986/1988, p. 11).

Partilhando da reflexão de Geraldi (1991), Coudry entende que os testes padronizados para a avaliação de linguagem, sobretudo os que envolvem leitura e escrita, desconsideram a heterogeneidade dos sujeitos avaliados, apagando-os e destituindo-os do direito de apresentar singularidades. “Não há um sujeito pronto, dado, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas”. (GERALDI, 1991, P. 6). Fica esquecido que “o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de artesão, mas um trabalho histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui”. (GERALDI, *Idem*. P.6).

A semelhança entre a Bateria de Boston e os testes aplicados em LP - Escala de Maturidade Mental Columbia e o WISC III – é evidente, especialmente no que toca à nomeação e à categorização de figuras. Vemos, portanto, que a crítica construída por Coudry acerca dos testes que avaliam sujeitos afásicos se aplica também aos testes que avaliam as dificuldades escolares das crianças, especialmente a escrita e a leitura. É importante ressaltar que a EMMC e o WISC III, ainda que sejam testes que não têm como objetivo avaliar a leitura e a escrita das crianças, mas sim suas dificuldades escolares e a *inteligência* que as tarefas escolares requerem, acabam por estar a serviço da leitura e escrita como área afetada pelo conhecimento que tais testes avaliam.

Analizando brevemente as tarefas que compõem tais testes, vemos que elas, na verdade, são significativamente diferentes das atividades majoritariamente presentes na escola.

No caso da EMMC, vimos que as tarefas que compõem o teste são, em maioria, baseadas na formação de um critério para excluir uma figura de um grupo e que, caso o critério da criança não corresponda ao critério pré-estabelecido pelo teste, ela perderá pontos. Poderíamos tentar aproximar, aqui, esta tarefa de outra tarefa escolar, talvez as tarefas recreativas apresentadas às crianças da educação infantil. Mas como essa atividade baseada em critérios de exclusão pode determinar e caracterizar como *normal* ou *patológica* a dificuldade de LP que, na escola, já lidava com tarefas mais complexas, como por exemplo, compreender a sequência do ciclo da água, conteúdo que estudava nas aulas de ciências.

Mais ainda, é preciso nos perguntar: o que nos diz sobre a inteligência de LP o fato de ele saber excluir, pelo critério que separa objetos e animais, uma xícara de dois patos? Em que outras situações cotidianas e escolares ele precisou ou precisará realizar uma operação semelhante, a ponto de que ela tenha sido escolhida para compor esse teste? Como esse teste explica a dificuldade que LP encontrava para compreender conceitos mais abstratos, como a formação geográfica de bairros, cidades, estados e países – conteúdos com os quais ele precisava lidar no 3º ano do ensino fundamental e tinha dificuldades? Como este teste pode, portanto, determinar que uma criança esteja apta a prosseguir sem problemas seu percurso escolar se não envolve nem avalia nenhuma prática própria da escola?

No caso do WISC III, a proposta do teste *Cubos* é avaliar a capacidade de análise, síntese e planejamento das coordenadas espaciais através de uma figura que nada se assemelha a nenhum outro objeto presente no cotidiano das crianças. Talvez, pedir para que ele desenhasse seu quarto nos revelaria muito mais sobre essas capacidades que a reprodução de uma figura através de formas geométricas.

Portanto, é preciso ressaltar que, essencialmente afastadas do cotidiano das crianças e das tarefas escolares, na maioria das vezes incompreensíveis para elas, as tarefas dos testes não fazem sentido. Geram dúvidas e confundem as crianças em um momento decisivo, geram um diagnóstico a ser carregado por toda a vida.

Em suma, Coudry aponta que este processo avaliativo que apaga o sujeito, desconsidera sua história e avalia com base em critérios equivocados acaba por patologizar dificuldades comuns (COUDRY, 1987, 2007, 2009, 2010, 2011), interpretar singularidades como sintomas e

diagnosticar equivocadamente a heterogeneidade do sujeito e sua relação com a escrita e com a leitura. Deste modo, eventuais dificuldades relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita podem ser interpretadas como um desvio, ou melhor, um conjunto de sintomas de uma patologia relacionada ao aprendizado, o que redundaria em Dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade), Distúrbio de Aprendizagem, Transtorno do Processamento Auditivo. Veremos, no próximo item, que os resultados do laudo de LP não foram negativos: descartou-se qualquer possibilidade de uma patologia que comprometa o aprendizado.

1.4. Resultados do laudo

Veja-se a seguir as conclusões diagnósticas e as orientações aos pais e professores presentes no laudo final de LP, em função da avaliação realizada.

CONCLUSÃO DIAGNÓSTICA

Acreditamos que L. é uma criança apta a desenvolver todos os processos cognitivos, perceptuais e organizacionais necessários para seu completo desenvolvimento se for estimulado adequadamente e realizar tratamento fonoaudiológico, pois verificamos que seus recursos internos neste momento encontram-se fragilizados pela suas dificuldades de dicção o que impede de se desenvolver de uma maneira mais harmônica.

Além disso, achamos oportuno um acompanhamento psicoterápico com orientação paralela a mãe, para que possa desenvolver de maneira satisfatória sua auto-estima.

ORIENTAÇÃO AOS PAIS E PROFESSORES

Aos professores sugerimos uma atenção maior ao L. em sala de aula, estimulando e reforçando frente às atividades propostas.

Recomendamos que L. continue em aulas de reforço utilizando material de apoio específico para desenvolver suas potencialidades e minimizar suas dificuldades escolares.

Aos pais sugerimos maior envolvimento em auxiliar a criança nas lições escolares, propondo atividades que possam estimular sua percepção através de jogos educativos como memória, quebra-cabeças e dominó.

Vemos que, a partir do resultado dos testes padronizados, a equipe de psicólogos que avaliou LP descartou a possibilidade de um possível Distúrbio de Aprendizagem e atribuiu grande parte de suas dificuldades escolares aos seus problemas articulatórios. Se por um lado, este resultado tranquilizou a família de LP, por outro, causou indignação em sua professora, que discordou da avaliação psicológica feita, principalmente, no que toca à relação estabelecida entre sua fala e sua escrita. Para ela, as frequentes trocas que LP cometia não deveriam ocorrer na escrita de uma criança de nove anos. Além disso, disse que o laudo não deixa claro quais procedimentos ela deveria adotar em sala de aula com LP, uma vez que utilizou as melhores atividades para auxiliá-lo sem obter o resultado que esperava.

Diante desta inquietação da perante o laudo, SP perguntou à professora que mais poderia fazer. Ela pediu, então, que SP fosse ao posto de saúde e pedisse uma avaliação com uma fonoaudióloga e com um neurologista. Preocupada novamente por ter sido encaminhada para uma avaliação, e desta vez a um médico, SP foi até o posto de saúde, mas só conseguiu duas consultas com a fonoaudióloga e nenhuma com o neurologista, que não fazia parte do quadro da Unidade de Saúde de seu bairro.

Segundo SP, a fonoaudióloga que o atendeu não escreveu nenhum laudo sobre a fala de LP, apenas disse que ele tinha problemas fonoarticulatórios e que precisaria de muitas sessões. Como isso não seria possível naquele posto de saúde e em nenhum outro, a fonoaudióloga orientou que ela procurasse o CCazinho, na UNICAMP, onde provavelmente LP poderia ser atendido semanalmente. Novamente em reunião com a professora, SP relatou a impossibilidade da consulta com o neurologista, o que a deixou muito desapontada. SP conta que durante o período em que a professora de LP insistia na possibilidade de que ele fosse portador de um distúrbio, ela não sabia bem o que isso significava, mas sempre se sentiu intimidada para perguntar quando queria esclarecer alguma dúvida. Ela disse que sabia que se tratava de uma doença, mas que não gostaria de mostrar ignorância no assunto diante da professora: preferia esperar por novas avaliações e por uma palavra final, bem como uma orientação que ajudasse a resolver os problemas de LP.

1.5. Distúrbio de aprendizagem

Conforme apresentado no item anterior, LP passou por avaliação psicológica e a possibilidade de suas dificuldades escolares serem sintomas de um prejuízo intelectual foi descartada. Sua professora, porém, não deixou de acreditar que LP tivesse Distúrbio de Aprendizagem, já que as atividades por ela propostas não provocavam mudanças na leitura e na escrita de LP. Sem nenhum outro recurso pedagógico para ajudá-lo, a professora adotou um discurso próprio da área médica para caracterizar os problemas de leitura e escrita que ele enfrentava, transferindo, assim, a origem de suas dificuldades escolares para o corpo.

Como vimos no relato da mãe, foi construída uma parceria de confiança e interesse entre a mãe e a professora, na qual cabia à professora apontar as dificuldades e as estratégias para superá-las, bem como avaliar se tais estratégias tinham provocado alguma mudança. Cabia também à professora dizer quais mudanças deveriam acontecer e em qual período de tempo, além de nomear e diagnosticar os problemas de LP caso as mudanças esperadas não fossem obtidas – atendendo a uma demanda que não é da escola, enquanto instituição e nem da professora. Desta maneira, à análise da professora é atribuída grande legitimidade e confiabilidade pela mãe de LP, já que, além dela própria, a professora era quem mais conhecia LP e suas dificuldades e, em tese, por ser pedagoga, sabia reconhecer quais dificuldades eram normais e quais não eram. O diagnóstico médico de Distúrbio de Aprendizagem passa, então, a fazer parte do discurso da mãe e da escola para explicar o desempenho escolar de LP. Quando se perguntou à mãe o que significava “Distúrbio de Aprendizagem”, ela hesitou, não soube explicar e disse: “É quando a criança tem dificuldade na escola”.

Diante da facilidade com que diferentes profissionais de dentro ou de fora da área médica utilizam desse diagnóstico, recorri ao Manual de Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM –V, 2013) para compreender melhor o que a literatura médica conceitua por Distúrbio de Aprendizagem e, com isso, compreender os fundamentos da hipótese da professora sobre LP.

O DSM V apresenta o diagnóstico de *Specific Learning Disorder* (Transtorno Específico de Aprendizagem) dentro do item Distúrbios do Desenvolvimento Neurológico. De acordo com o Manual, o Transtorno Específico de Aprendizagem (doravante TEA) é caracterizado por:

“Dificuldades de aprender e usar habilidades acadêmicas, como indica a presença de pelo menos um dos seguintes sintomas persistentes por pelo menos seis meses apesar de intervenções que eliminem tais dificuldades.

1. Leitura imprecisa, lenta e que requer esforço (ex: Lê palavras soltas alto incorretamente ou lentamente e com hesitações, frequentemente adivinha as palavras, tem dificuldades com os sons das palavras).
2. Dificuldades para entender o sentido do que está lendo (ex: Pode ler textos com precisão, mas não entende a sequência, as relações, inferências ou sentidos mais profundos do que lê).
3. Dificuldades com escrita (ex: Pode adicionar, omitir, ou substituir vogais e consoantes).
4. Dificuldades com a expressão escrita (ex: faz múltiplos erros de gramática e pontuação nas sentenças, apresenta pobre organização dos parágrafos; das expressões de idéias e falta de clareza).
5. Dificuldades de lidar com quantidades numéricas, fatos numéricos ou cálculos (ex: tem entendimento raso sobre números, sua magnitude e relações, conta nos dedos para adicionar números de um dígito ao invés de memorizar o fato matemático como seus pares fazem, se perde nas contas aritméticas e pode trocar procedimentos).
6. Dificuldades com a aplicação matemática (ex: Tem grandes dificuldades para aplicar conceitos matemáticos, fatos ou procedimentos para resolver problemas quantitativos)” (DSM V, 2013 p. 66. Tradução livre).

O Manual segue apontando que, para os critérios de diagnóstico do Transtorno Específico da Aprendizagem, deve-se levar em conta que as dificuldades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo das expectativas delineadas para a idade cronológica do sujeito, causando não apenas problemas em seu percurso escolar, mas também nas atividades cotidianas.

O Transtorno Específico de Aprendizagem começaria a se manifestar, segundo o DSM V, durante a idade escolar das crianças, mas pode não se manifestar totalmente “até que a demanda das habilidades acadêmicas afetadas não exceda as capacidades limitadas do sujeito portador do transtorno” (p. 67, 2013). Como exemplos, são citados testes cronometrados, leitura ou escrita de textos complexos em um prazo curto, ou atividades acadêmicas excessivamente longas. Ainda sobre as características do Transtorno, o Manual ressalta que as dificuldades que o caracterizam não são provenientes de disfunções intelectuais, visuais, auditivas nem outro distúrbio mental. Ressalta, também, que adversidades psicossociais, falta de proficiência na linguagem das instruções ou inadequações nas instruções educacionais também não determinam o diagnóstico do TEA.

Em nota, é recomendado que os critérios para o diagnóstico apresentados anteriormente sejam analisados segundo a história do sujeito (desenvolvimento, saúde, família, educação), relatórios escolares e avaliações psicológicas.

Por fim, são apresentadas as especificidades que devem constar no laudo diagnóstico final:

“315.00 (F81.0) Com relação às deficiências de leitura:

Imprecisão na leitura de palavras

Ritmo e fluência na leitura

Compreensão leitora

315.2 (F81.81) Com relação às deficiências na expressão escrita:

Precisão ortográfica

Precisão no uso da gramática e da pontuação

Clareza e organização da expressão escrita.” (DSM V, p.67. Tradução livre)”

Após inserir no laudo das crianças as especificidades de seu diagnóstico, o avaliador deve determinar a severidade do TEA, escolhendo entre três níveis:

“Leve: algumas dificuldades de aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com baixo grau de severidade, que permite ao sujeito compensar ou realizar bem algumas tarefas quando estiver em acomodações apropriadas ou amparado por serviços de apoio, especialmente durante os anos escolares

Moderado: Dificuldades marcadas para aprender em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o sujeito se torne proficiente sem intervalos de intenso e especializado acompanhamento educacional durante os anos escolares. Algumas acomodações e serviços de apoio em pelo menos uma parte do dia na escola, no ambiente de trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades com precisão e eficiência.

Severo: Severas dificuldades para aprender, que afetam vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o sujeito aprenda aquelas habilidades sem passar por acompanhamento especializado e individualizado durante a maioria dos anos escolares. Mesmo com grande disponibilidade de acomodações apropriadas em casa e na escola ou no ambiente de trabalho, o sujeito pode ser incapaz de completar todas as tarefas com eficiência.” (DSM V, p. 68. Tradução livre)

Sobre a origem do diagnóstico, consta que o TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico de origem biológica, base das anormalidades cognitivas associadas aos sinais comportamentais do transtorno: “A origem biológica inclui uma interação genética, epigenética e fatores ambientais, que afetam a habilidade do cérebro de perceber e processar informações verbais ou não verbais com eficiência e precisão”. (DSM V, p. 69. 2013, tradução livre)

Segundo o Manual, um critério essencial para o diagnóstico preciso do TEA é a persistência das dificuldades para aprender as habilidades acadêmicas consideradas essenciais: leitura de palavras isoladas com precisão e fluência, compreensão leitora, expressão escrita e ortografia, cálculos aritméticos, e aplicação de conceitos matemáticos. O manual aproxima a

continuidade dessas dificuldades com outras mais graves, como: “mapear letras com os sons da própria língua ou seja, de ler palavras impressas, geralmente chamado de dislexia” (DSM V, pg 69)

“Estes sintomas clínicos podem ser observados e comprovados nas entrevistas e avaliações clínicas, ou confirmados através dos relatórios escolares e gráficos. As dificuldades de aprendizagem são persistentes, não transitórias. Em crianças e adolescentes, o fator *persistência* é definido como um restrito progresso na aprendizagem (ex: não há evidência de que o sujeito esteja alcançando seus colegas de sala em termos de rendimento escolar) por pelo menos seis meses, apesar das atividades extras que possam ajudá-lo em casa ou na escola. (DSM V, p. 70)

Sobre o desenvolvimento do TEA ao longo da vida do sujeito portador, o Manual aponta que não há cura: o Transtorno é permanente, mas o desempenho dos sujeitos pode variar de acordo com as tarefas com as quais se depara ao longo da vida, de acordo com a severidade do transtorno, com as habilidades do sujeito, com as comorbidades⁷ e com as intervenções clínicas propostas.

De acordo, ainda, com o Manual, os seguintes sintomas do TEA podem estar presentes já nas crianças em idade pré-escolar:

- Falta de interesse em jogos com os sons da língua (repetição e rima);
- Problemas para aprender cantigas escolares;
- Usam *baby talk*, apresentam problemas de pronúncia e têm problemas para memorizar o nome das letras, dos números e dos dias da semana;
- Não conseguem reconhecer as letras dos próprios nomes e têm problemas para aprender a contar;
- Não conseguem reconhecer ou escrever letras, podem não conseguir escrever seus próprios nomes e podem inventar a ortografia das palavras;
- Podem ter problemas com a separação silábica;
- Podem ter problemas para reconhecer rimas;
- Podem ter problemas para conectar as letras e seus sons e podem ser incapazes de reconhecer fonemas.

⁷ Comorbidade se caracteriza pela co-existência de outras doenças além de uma já determinada,. É considerada tanto a presença de uma ou mais distúrbios em adição à um distúrbio primário, quanto o efeito desses distúrbios adicionais.

Os sintomas do TEA , descrito no DSM,IV para crianças que já frequentam o Ensino Fundamental não são muito diferentes dos apresentados na pré-escola:

- Manifesta-se tipicamente através da dificuldade de aprender a correspondência entre som e letra;
- Leitura em voz alta lenta, imprecisa e que requer esforços;
- Dificuldades para entender a quantidade que os números representam;
- Podem ter problemas para memorizar datas, nomes, números de telefone;
- Podem ter problemas para completar tarefas de casa ou provas a tempo;
- Problemas de compreensão ao ler, ainda que leia rapidamente;
- Problemas para ler palavras pequenas, de uma sílaba apenas;
- Problemas para soletrar e pobre organização textual;
- Podem ler a primeira parte de uma palavra e depois adivinhar o restante.

Em relação aos adolescentes, o TEA se manifesta através das seguintes dificuldades:

- Adolescentes podem ter conseguido aprender a ler com maior fluidez, mas a leitura continua lenta e requer esforços;
- Apresentam problemas para compreender textos;
- Apresentam muitos problemas para soletrar e com a ortografia;
- Dificuldades para resolver problemas matemáticos;
- Ainda apresentam problemas para ler palavras isoladas e, ao lerem um texto, não conseguem perceber a relação de sentido entre as palavras, frases e parágrafos. Quando conseguem, o fazem muito lentamente e com grande esforço
- Precisam reler os textos várias vezes para entender seu conteúdo;
- Apresentam problemas para fazer inferências a partir de um texto escrito.

De acordo com o DSM V, o TEA é mais comum em meninos do que em meninas. As comorbidades relacionadas ao TEA incluem doenças de ordem do desenvolvimento neurológico, como o TDAH, as doenças da comunicação, do desenvolvimento da coordenação, o Spectro autista e doenças mentais, como o Transtorno da ansiedade, o Transtorno Bipolar e a Depressão. O Manual aponta que essas doenças não excluem o diagnóstico de TEA, mas podem dificultar a atribuição do diagnóstico, já que tais transtornos interferem nas atividades cotidianas, como o aprendizado escolar.

Temos observado, porém, que um ponto acerca do processo diagnóstico de TEA apontado pelo DSM V não tem sido levado em conta no momento da avaliação: o Manual indica que além dos relatórios escolares e das avaliações psicológicas, deve ser analisada também a história do sujeito para a atribuição do diagnóstico. Entretanto, o desempenho dos outros alunos da turma é usado como parâmetro indicativo de que a criança apresenta alguma patologia, o que faz com que automaticamente a singularidade e a história da criança sejam descartadas no momento de emitir o diagnóstico. Além disso, vemos que o DSM V transfere grande parte da responsabilidade pela emissão do diagnóstico para a escola, já que ele é feito principalmente a partir dos relatórios escolares enviados ao médico e a partir do desempenho das crianças comparado à média de sua turma.

Diante deste contexto e do percurso escolar traçado por LP até sua avaliação, percebemos que este diagnóstico tem sido atribuído com base em impressões advindas de uma escola e de professores que insistem apenas nas estratégias tradicionais para ensinar as crianças a ler e a escrever, conforme veremos no capítulo 3 desta pesquisa. Percebemos também que diante de alunos que fogem do modelo padrão, escola e professores não sabem o que fazer e apontam para a necessidade de acompanhamento com especialistas clínicos de diferentes áreas para dar um nome ao problema que a criança apresenta e um direcionamento à prática pedagógica e por fim estratégias para que a criança possa acompanhar a turma e se encaixar na média prevista.

1.6. Concepções subjacentes ao DSM V e à fala da professora de LP

A partir do que foi exposto, é possível traçar alguns paralelos entre os motivos pelos quais a professora de LP especulava que ele poderia ser portador de TEA e a descrição do transtorno tal qual o DSM V apresenta.

Vimos que a persistência das dificuldades da criança por mais de seis meses, apesar de atividades extras e individualizadas é uma forte evidência de que ela seja portadora de TEA, de acordo com o DSM V. A professora de LP, ao notar suas dificuldades, providenciou uma série de atividades de reforço escolar que, segundo ela, não surtiram efeito na leitura e na escrita de LP, o que a levou a considerar o diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem.

Diante disso, é preciso problematizar o que está por trás do fator persistência apontado tanto pelo DSM V quanto pela professora de LP? Provavelmente, o tipo de atividade extra ou de Reforço Escolar realizados. Pelos cadernos de LP, vimos que as atividades dadas por sua

professora eram muito semelhantes às aquelas que ele realizava em sala de aula, além de se basearem na cópia de letras isoladas como propõem as cartilhas. Está pressuposto, portanto, que existem diferentes atividades, inclusive como as propostas, que podem ajudar a resolver as dificuldades de leitura e de escrita das crianças e que, caso as dificuldades persistam após seis meses de acompanhamento, a conclusão a que se chega não é a de que a atividade não foi suficiente ou de que não contempla a dificuldade da criança, mas sim de que a criança é portadora de TEA.

Outro aspecto relevante é o modo como o DSM V determina o que é necessário para ser portador de TEA: “Dificuldades de aprender e usar habilidades acadêmicas, como indica a presença de *pelo menos um* dos seguintes sintomas (...)”.

Neste caso, a criança não tem saída: se apresentar dificuldade em pelo menos um dos seis itens apontados, receberá automaticamente o diagnóstico de TEA. Desta maneira, parece que o esperado é que as crianças apresentem excelente desempenho em todas as áreas do conhecimento, não havendo nenhum fator externo (falta de livros ou leitura em casa, proximidade de membros da família que lidem com cálculos, atividades domésticas que incluem ou não cálculos etc) que interfira na dificuldade ou na facilidade apresentada.

Na mesma direção do DSM V, as dificuldades de leitura e escrita bastaram para que a professora de LP especulasse a respeito de uma patologia. O fato de que apresentava um desempenho muito bom nos cálculos matemáticos não foi levado em conta pela professora. .

Portanto, as convergências entre o DSM V e a fala da professora de LP são, de fato, muitas e, dentre elas, está a crença de que as crianças devem corresponder às expectativas estabelecidas para sua idade cronológica. Não se apresenta, porém, um parâmetro que defina e caracterize o que é idade cronológica. Estaríamos falando apenas de crianças americanas? De qual nível sócio-econômico? Em quais circunstâncias de saúde? Não há resposta para estas perguntas no DSM V.

Segundo a professora de LP, o fato de uma criança em sua idade apresentar tantos problemas de ortografia é indicativo do Transtorno da Aprendizagem. Tanto para a professora quanto para o DSM V, existe um sujeito padrão (COUDRY e FREIRE, 2005): que faz tudo que se espera nas diferentes faixas etárias, que cumpre as atividades consideradas apropriadas e que não enfrenta dificuldades em nenhuma das disciplinas escolares. Essa expectativa nos revela a concepção de escrita que sustenta a literatura médica e a prática pedagógica: nestes casos,

escrever normalmente é sinônimo de não omitir, adicionar ou substituir vogais e consoantes em uma palavra. A linguagem, portanto, é concebida como um sistema pronto, determinado, fechado, descabido de intervenções criativas, completamente dissociado da variedade de fala da criança, nem ao menos mencionada no texto.

No que toca à leitura, entendemos que as crianças consideradas normais descritas pelo DSM V como não portadoras de TEA, lêem sempre com compreensão, rapidamente e sem hesitações, ainda que diante de palavras por elas desconhecidas, sendo capazes de inferir e compreender os sentidos “mais profundos” do texto.

LP, sujeito desta pesquisa, na época da avaliação inicial no CCazinho, apresentava-se com muitas das dificuldades⁸ listadas pelo DSM V, especialmente, quando se tratava de ler e de escrever. Podemos dizer que, caso passasse por uma avaliação neurológica, muito provavelmente seria diagnosticado como portador do Transtorno Específico da Aprendizagem moderado.

Diante desse contexto, busco, ao longo deste trabalho, apresentar uma análise do eixo fala, leitura e escrita de LP, a partir de uma perspectiva que se afasta desta análise pautada na Medicina, ou na pedagogia tradicional feita pela professora de LP. A partir de considerações teóricas incorporadas pela Neurolinguística Discursiva, este trabalho propõe reflexões e análises das dificuldades que LP enfrenta para escrever. Dificuldades, que, como vimos, foram tidas como sintomas do Transtorno Específico da Aprendizagem, conforme acreditava a professora de LP.

1.7. Linguagem, erro e diagnóstico

A primeira e principal questão levantada pela professora é que LP, além de apresentar outro ritmo quanto à realização de cópias, tinha muitas dificuldades para ler e falar, mas principalmente para escrever. A queixa da professora se sustenta a partir de sua concepção de sujeito e de linguagem que, aparentemente, desconsidera o modo pelo qual LP construiu, antes de ser alfabetizado, sua relação com amigos, familiares, com as atividades escolares e com o modo pelo qual tais relações podem facilitar ou dificultar sua entrada no mundo das letras.

Buscar compreender quais são os interlocutores da criança se faz fundamental para a abordagem teórica que sustenta este trabalho de base discursivamente orientada. Segundo Vygotsky, (1926) um dos principais autores que compõem os pressupostos teórico-metodológicos da ND, não existe aprendizado fora das relações sociais. Para o autor, é através delas que a

⁸ As dificuldades de LP serão apresentadas e discutidas nos próximos capítulos.

criança se filia às práticas sociais culturalmente estabelecidas e assim passa a conhecer e a controlar a realidade. Vygotsky destaca a importância do outro não só para o processo de construção do conhecimento, mas também para a construção do próprio sujeito. É no processo dialógico, sustentado pela fala, linguagem e língua, que a criança começa a estabelecer relações com a leitura e com a escrita.

“Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e passam pela mediação do outro, do interlocutor. [...] A dialogia [...] vai proporcionar, ao mesmo tempo, a constituição da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo (os papéis no diálogo), a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre os quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também vai operar” (SCARPA e MAYRINK-SABINSON, 1995, p. 89).

Assim, cada sujeito tem características específicas resultantes de sua história individual e social (COUDRY 1988), ou seja, das relações que estabelece com o outro e com o contexto histórico-social em que se insere. De tal modo, este trabalho pauta-se também na Análise do Discurso (OSAKABE, 1979), que se ocupa do sujeito, inscrito em formações discursivas que são afetadas por fatores históricos e ideológicos.

Segundo o neurologista Alexander Luria (1979), discípulo de Vygotsky, a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca o lápis em sua mão e lhe mostra a forma das letras. Para o autor, o modo pelo qual a criança aprenderá a escrever, depende, dentre outros fatores, do que ele considera como o período da “pré-história” da escrita da criança, no qual ela pode vir a desenvolver técnicas primitivas que se assemelham à escrita, ainda que possam ou não desempenhar funções semelhantes. Tais técnicas são culturalmente elaboradas e podem explicar as circunstâncias que tornaram a escrita possível. De acordo o autor,

“Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever” (LURIA, 1979/2001, p.144).

Portanto, buscar conhecer o que a criança faz antes da escola pode ser uma possibilidade da descoberta sobre quais são seus principais interlocutores e como estes se relacionam com a linguagem, com a leitura e com a escrita e como esta relação, por sua vez, marca o modo pelo qual a criança escreve e lê.

“Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação de seu modo de vida e acha muito natural e lógico tudo que nela se faz. Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar na escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua relação com isso é bem diferente da da criança citada anteriormente. E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões”. (CAGLIARI, 1997, p. 22)

As considerações feitas por Cagliari na citação acima nos ajudam a pensar algumas das angústias de SP e de muitas outras mães, conforme relatam em avaliações no CCazinho e em reuniões de pais nas escolas. Como as crianças conseguem lidar com a tecnologia – vídeo games, jogos em computadores, *tablets*, celulares etc – e não conseguem lidar com os conteúdos aprendidos na escola, com a leitura nos cadernos e livros e com a escrita escolar? Uma vez que esses aparatos tecnológicos se fazem presente no cotidiano da criança como forma de entretenimento e de comunicação desde muito cedo – as crianças já chegam às escolas extremamente familiarizadas com os aparelhos que usam para jogar e para conectarem-se à internet, geralmente antes mesmo da alfabetização. Muitas escolas, porém, contam com poucos laboratórios de informática e com aulas que usam da tecnologia como meio para apresentar novos conteúdos. Desta maneira, conforme Cagliari, a escola não é uma continuação da vida das crianças, já que é necessário lidar com papel, caneta, lápis, borrachas, livros etc. Materiais que demandam planejamento de uso e organização no espaço, estratégias que muitas crianças ainda não conhecem, uma vez que, virtualmente, através dos *tablets* e computadores, não são necessárias. As crianças estão, portanto, familiarizadas com habilidades e estratégias diferentes daquelas que predominam na escola, seja pelo uso da tecnologia ou pela falta de atividades cotidianas da família em casa que envolvem a leitura e a escrita, o que pode causar dificuldades de adaptação e até mesmo no processo de aprendizado para elas tão novo.

Além dos pais, são vários os interlocutores da criança, e todos têm um papel singular em seu processo de aquisição da leitura e da escrita: a família, os amigos, a escola, o livro, a mídia, as Políticas Educacionais etc. Cada um destes interlocutores, por sua vez, se inscreve em um percurso histórico-social que molda suas próprias relações com a linguagem e, por conseguinte, a relação da criança com a linguagem. Em suma, cada sujeito, a partir da diversidade de interações

sociais das quais participa, tem uma relação singular com a linguagem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ademais, dos diferentes contextos histórico-sociais, desenvolve-se uma pluralidade de variedades linguísticas, dentre as quais, inicialmente, a criança domina uma.

Segundo Alkmin (2009), as diferentes variedades linguísticas têm sido alvo de mitos e preconceitos ao longo dos anos, devido a informações desconstruídas a respeito do que é falar bem, do que é falar errado, do que está ortograficamente ou gramaticalmente correto ou errado. Para discutir esta questão, a autora apresenta, em seu texto, os processos históricos nos quais estão enraizadas tais informações.

De acordo com a autora, com o fim da velha ordem medieval, uma nova aristocracia urbana surge e ascende política e socialmente. Seus hábitos se cristalizam enquanto superiores aos da burguesia, dos artesãos e camponeses: as vestimentas, as habitações, os costumes e, principalmente, o modo de falar ganham um *status* de superioridade e elegância perante os hábitos burgueses, camponeses e provinciais. A variedade falada pela classe social e política dominante passa a ser considerada padrão, verdadeira e correta, enquanto as demais passam a pertencer à ordem do vulgar, do incorreto. Tal legitimação da variedade linguística da classe dominante se estendeu ao longo dos anos e, atualmente é representada pela mídia, jornais, professores, políticos, instituições de ensino (Superiores, Fundamentais e Básicas), o livro didático, etc, que ditam regras do que seria falar e escrever bem. Para a autora,

“precisamos ter claro que o conceito de norma culta resulta de uma elaboração social, que seleciona uma variedade linguística, dentre outras, atribuindo-lhe a função simbólica de representar o conjunto da sociedade. Ou seja, trata-se da construção de uma homogeneidade ideal em meio às diversidades reais de toda ordem: diversidade social, regional, cultural, profissional etc. Calcada no comportamento linguístico de determinados grupos sociais, a aquisição da norma culta, escrita ou falada, sempre representará a aquisição de uma modalidade linguística distinta, e por vezes bem distante, para outros grupos sociais” (ALKMIN, 2009, p. 25)

No percurso histórico da constituição da variedade padrão, o modo pelo qual os grupos dominados falavam e escreviam passou a ser considerado errôneo. Analogamente, a escrita e a fala do grupo dominante passaram a ser consideradas corretas e impostas enquanto padrão (ALKMIN, 2009). É neste sentido que Possenti (2005) afirma que a escrita não é natural, mas arbitrária. Como vimos, porém, não é tal arbitrariedade que faz uma variedade melhor do que a

outra, mas sim os preconceitos que permeiam a sociedade em várias esferas, inclusive a Linguística.

Analisando o modo como se conduz atualmente o processo de alfabetização nas escolas, vemos que o que predomina é a imposição de uma variedade: aquela mais prestigiada e usada pelos grupos dominantes. Nesse contexto, a variedade da criança não é levada em consideração para o processo de aprendizado, e mais do que isso: é, para os professores, considerada como erro cometido pelos alunos, da ordem do desvio. Segundo Coudry e Scarpa,

“O ‘erro’ ou ‘desvio’ como reflexo de elaboração de hipóteses sobre formas transicionais é um processo absolutamente normal da aquisição da linguagem oral. Entre o momento inicial de aderência imediata e o momento final autônomo, existem intervalos relativos e fundamentais para o caminho a ser percorrido na construção do objeto lingüístico. Os erros revelam hipóteses de elaboração de formas intermediárias. Esse processo se estende para as atividades de ler e de escrever” (COUDRY e SCARPA, 1985, p. 87).

Sobre esse assunto, Possenti aponta que: “talvez muitas crianças deixassem de ser reprovadas na escola ou, pelo menos, de ser consideradas problemáticas, se seus juízes, os professores, tivessem informações históricas mais sólidas e – acho que isso sempre vem junto – uma dose menor de preconceitos” (POSSENTI, 2005 p.30).

Cagliari também analisa como a escola lida com uma criança que fala uma variedade menos prestigiada:

“A criança que entra na escola pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade. Descobrirá o preconceito desta quanto ao seu modo de falar, andar, vestir, agir, pensar, que, no fundo, será avaliado por isso, e sentirá uma dor profunda, porque ela, criança, perceberá que isso tudo acontece porque é pobre. A escola vai lhe dizer um dia que é burra, incapaz de aprender as coisas elementares que todo mundo sabe (sic!...) que tem problemas de discriminação visual, age como se visse as coisas espelhadas, conclusão a que chegou vendo que a criança confunde a escrita cursiva das letras *b* e *d*. A escola lhe dirá que tem problemas de discriminação auditiva porque troca as letras, não aprende a forma correta de escrever palavras, concluindo, por fim, que é preciso começar tudo de novo com essa criança. Esquece-se do seu passado, começa-se vida nova. Faz-se com a criança o mesmo que se faz com um relógio: reduz-se a zero, para que no prazo de um ano esteja pronta para receber seu diploma de alfabetizada!” (CAGLIARI, 1997, p. 20)

A reflexão do autor nos faz pensar sobre a concepção subjacente às expectativas dos professores sobre o que é aprender a ler e a escrever e sobre como é ou deveria ser a escrita inicial das crianças. Muitos professores acreditam que os alunos deveriam incorporar rapidamente a variedade tida como padrão, especialmente sua ortografia. Como vimos, esse processo depende da “pré-história” da escrita da criança (LURIA, 1988), do papel que a escrita tem em sua vida, da mediação entre criança e escrita. Possenti elenca, ainda, mais dois fatores:

- “1. O domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita em sociedade, ou seja, se forem considerados, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social.
2. O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (insisto que não há receitas milagrosas) Ou seja a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras (no que aqui interessa)” (POSSENTI, *op. cit.*, p.9).

Observando as atividades escolares nos cadernos de LP, vemos que muitas delas consistiam em ditados, classificação de palavras em classes gramaticais, separação silábica, listas que separavam as palavras de acordo com a letra pela qual se iniciam. Vemos, ainda, que a correção da escrita de LP e a análise que a professora propunha não levavam em conta seus problemas de fala, o fato de que ele era falante de uma variedade não padrão e nem o modo como transpunha para o domínio da escrita algo que revela sobre sua percepção da fala. Para a professora, portanto, sua escrita distante das regras ortográficas do Português Brasileiro e mais próxima de sua fala era sintoma de um possível problema relacionado ao aprendizado: Distúrbio da Aprendizagem.

Este trabalho busca entender os erros de LP como hipóteses acerca de como imagina que deva representar visualmente uma imagem sonora tal qual conhece e fala. Como veremos nos dados analisados, faltou à sua professora um saber técnico acerca da linguagem que a possibilitasse não apenas entender e avaliar as estratégias que LP usava para escrever, mas também intervir em sua escrita. Para Cagliari,

“A avaliação de problemas escolares de português não pode ser feita a partir de considerações não-linguísticas. Há muitas considerações baseadas em palavreado de cunho pedagógico ou psicológico ou mesmo especificamente metodológico, que soam como palavras bonitas e sensatas em si, mas são inadequadas ao ensino de português porque não levam em consideração o funcionamento da língua portuguesa e os usos que tem. A metodologia de ensino

e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o português não é exceção, deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada. No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia, etc não substituam o conhecimento lingüístico que o professor deve ter. Sem uma base lingüística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem”. (CAGLIARI, 1997, p.34)

Na mesma direção de Coudry (2009), Cagliari aponta que:

“O aluno é reprovado, é tachado de carente, renitente, burro, incapaz de discriminar sons e imagens, de se concentrar no trabalho intelectual; e isso é um crime contra as crianças, porque não é verdade. Há uma avaliação errada no processo escolar, não por causa da Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia ou dos métodos, mas porque há uma visão deturpada dos fenômenos lingüísticos.” (*Idem, ibidem*, p.34)

Receber um diagnóstico como: Dislexia, TDA e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade), Distúrbio de Aprendizagem, Transtorno do Processamento Auditivo, tem funcionado como um obstáculo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já que para muitas crianças, famílias e escolas o laudo é uma justificativa para que as crianças continuem produzindo pouco na escola e na vida. Não se nega que possa haver patologias que afetam o processo de aprendizagem de leitura e escrita, mas não na proporção com que são atribuídas, nem pelas razões que são justificadas. Assim, têm-se observado equívocos na interpretação das primeiras escritas da criança e na avaliação a que se submetem, que não faz sentido para elas.

Claramente, ser portador de um diagnóstico, como os citados, tem efeito negativo na vida das crianças ao longo de seu processo escolar, tornando-se um estigma aceito por elas próprias e por suas famílias. Carregar um estigma, principalmente no que toca à apresentação de uma patologia, é mais do que simplesmente passar a fazer parte de um grupo que apresenta características em comum, é também representar um papel perante a sociedade, papel este que está sistematicamente em oposição àquilo e àqueles que são considerados normais.

É evidente que a patologização tem servido, nos dias atuais, como justificativa para o fracasso e a exclusão escolares tão comuns no Brasil: uma vez apontada uma patologia, retira-se toda a responsabilidade da escola, dos professores e das políticas educacionais perante o aluno. A questão passa a ser individual, da ordem da patologia, devendo ser tratada com medicamentos ou ser simplesmente aceita enquanto tal e responsável pela improdutividade do

sujeito ao longo de sua vida. Estudos recentes realizados no CCazinho, com crianças que apresentam dificuldades no processo de leitura e escrita, mostram que as patologias com que foram rotuladas não se confirmam e que as dificuldades que apresentam podem ser superadas (COUDRY, 2007, 2009, 2010; BORDIN, 2008, 2010).

LP, sujeito desta pesquisa, não foi diagnosticado com nenhuma patologia. Foi, pelo contrário, considerado apto pela equipe de psicólogos para seguir seu percurso escolar com a recomendação de intervenção fonoaudiológica para adequar sua fala. O que vimos no início do acompanhamento é que, apesar de não ter um laudo que comprovasse uma patologia, a insistência de sua professora ao longo de tanto tempo teve um efeito na vida de LP e de sua família, que acatou tal diagnóstico como possível explicação para seu fracasso escolar. Ele passou a carregar um estigma: estigma de criança que não sabe ler nem escrever, que faz exercício, mas não aprende, que não fala direito, que age como um bebê, que é dependente da mãe, que precisa de aula de reforço.

Em parte, essas considerações sobre LP são reais: ele não conseguia lidar com os conteúdos escolares, nem com a aquisição da leitura e da escrita a partir da forma como a professora conduzia as atividades em sala e no reforço. A partir destes problemas enfrentados pela criança, é necessário um movimento na família e na escola no sentido de ajudar a criança a resolver seus problemas e prosseguir seu percurso escolar sem maiores dificuldades. O que observamos nos acompanhamentos realizados no CCazinho, no entanto, é que quando se levanta a suspeita de uma patologia e, ainda, quando ela é confirmada através das avaliações clínicas, esse movimento fica impossibilitado, diante da dificuldade dos professores e profissionais clínicos em lidar com crianças com supostos transtornos.

LP, ao chegar ao CCazinho, diz uma frase que é reveladora de que ele tomou parte desses estigmas para si: “eu não sei ler nem escrever, mas eu queria...”.Ao dizer essa frase, os olhos de LP marejaram, evidenciando, assim, o sofrimento e a frustração que seu percurso escolar havia lhe causado até o momento.

Além disso, o fato de LP dizer que não sabe ler nem escrever nos revela também a concepção de escrita e leitura partilhada por aqueles que o avaliam e convivem ele: o ato de ler e escrever só se legitima quando atende às expectativas escolares - escrever sem apresentar problemas com a ortografia do Português Brasileiro e ler com ritmo, entonação e compreensão prontamente. O que nos chama a atenção, porém, é o fato de LP dizer que queria aprender a ler e

a escrever, apesar de todos os sofrimentos e frustrações que tal aprendizado havia lhe causado até o momento. Descobrir algumas das motivações de LP para a leitura e a escrita e criar tantas outras foram alguns dos principais norteadores do acompanhamento longitudinal feito por mim e por outras pesquisadoras junto a LP.

2. A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA E O CCAZINHO

“Eu não sei nem ler nem escrever, mas eu queria...”.

LP, durante sua avaliação no CCazinho

2.1. Pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva.

Diante dos problemas encontrados nas análises dos testes padronizados, das concepções de linguagem, sujeito e cérebro que os sustentam e dos excessos de diagnósticos equivocados por eles gerados, Coudry construiu e consolidou os pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (doravante ND).

A ND tem início com a tese de doutorado *Diário de Narciso: discurso e afasia*, defendida por Coudry em 1986 e publicada em livro em 1988. Desde então, a teorização caminha no sentido de agregar autores que partilhem a mesma visão de cérebro, sujeito, ensino/aprendizado e, principalmente, de linguagem.

Os trabalhos iluminados pela ND englobam tanto o acompanhamento de sujeitos afásicos no CCA⁹ quanto o acompanhamento longitudinal de crianças que enfrentam dificuldades escolares para ler e escrever no CCazinho, idealizado e consolidado pela professora Maria Irma Hadler Coudry em 2004.

A principal proposta do CCazinho é avaliar as crianças encaminhadas, descobrir quais são suas dificuldades, a relação que estabelecem com a leitura e a com escrita no ambiente escolar e fora dele, a fim de intervir no processo de aquisição da escrita sobretudo no acompanhamento longitudinal. As crianças encaminhadas ao CCazinho podem apresentar ou não um laudo que aponte uma patologia relacionada ao aprendizado. De acordo com Coudry (2013)

“A proposta da ND para o CCazinho é motivar as crianças a mergulharem em outras experiências, reais e/ou imaginárias, descobrir com elas outros caminhos que as fortaleçam no enfrentamento dos dispositivos (AGAMBEN, 2010) que regulam e determinam o que é e o que não é doença. Assim, a posição da ND é

⁹ O CCA foi criado em 1989, a partir de um convênio interdisciplinar entre o Departamento de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem com o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), da Universidade Estadual de Campinas (São Paulo/Brasil). O principal objetivo do CCA é possibilitar a convivência entre pessoas afásicas e não-afásicas (familiares e amigos do sujeito afásico ou pesquisadores e terapeutas). Nesse ambiente, a linguagem acontece em suas mais diversas formas, simples e complexas, heterogêneas, carregadas de marcas particulares e de dizeres/escritos partilhados sócio culturalmente; é um lugar onde se abrem as mais diversas possibilidades de construção de sentidos entre interlocutores afásicos e não afásicos, mediados por recursos metodológicos e pelos acontecimentos de que se fala/escreve/lê/imagina na vida social (COUDRY, 2010.).

combater a hegemonia de uma única variedade construída e aceita como legítima, a padrão, sem que se perceba que ela é uma construção social (ALKMIM, 2000; 2009) que valoriza seus falantes e rebaixa os que não a dominam, mesmo que dominem outras variedades da língua. Um forte motivo para institucionalizar o CCazinho foi assumir uma posição contundente contra a crescente atitude contemporânea de patologizar crianças normais e de tornar mais patológicas as que de fato apresentam uma patologia. Sobretudo crianças que falam uma variedade de língua sobre a qual paira um forte preconceito e desprestígio” (COUDRY, 2013).

O que percebemos ao longo do acompanhamento é que, apesar do laudo, as dificuldades são superadas e as patologias não se confirmam (COUDRY, 2007, BORDIN, 2010, MÜLLER, 2013, SILVA, 2014, Gomes, 2014). Assim, o principal objetivo é despatologizar as dificuldades normais deste processo de aprendizagem. Para tal, despatologização, busca-se proporcionar, às crianças e adolescentes com dificuldades de leitura e escrita, oportunidades de compreender a linguagem e suas funções sociais e de produzirem seus próprios textos, refletindo sobre a própria fala, leitura e escrita junto a outras crianças e junto aos cuidadores/pesquisadores.

Segundo Coudry,

“Para os pesquisadores do CCazinho, o desafio é acompanhar o processo de aquisição e uso da escrita de sujeitos que receberam um diagnóstico (na maioria das vezes impreciso e vago) que impõe barreiras no aprendizado formal da escrita e na inserção e/ou manutenção ativa da criança na escola regular. Nesse processo, visa-se compreender as dificuldades que se apresentam em várias instâncias: analisando seus cadernos escolares, interagindo com a família, dedicando um cuidador para seguir de perto o processo e ajudar a elaborar recursos que a instrumente a lidar com elas” (COUDRY, 2007, p. 3).

Os cuidadores são estudantes de graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado de diferentes formações: Letras, Linguística, Fonoaudiologia, Biologia, Física, História, Matemática que cursaram ou estejam cursando as disciplinas AM035 – Acompanhamento de crianças e jovens e AM 045 – Acompanhamento de crianças e jovens II. Nessas disciplinas, são lidos e discutidos os textos dos autores que compõem o arcabouço teórico-metodológico da ND (COUDRY, 1986/1988, 2009, COUDRY E FREIRE 2010; CAGLIARI, 1997; BORDIN 2008, 2010; FREUD, 1891; LURIA, 1979, VYGOTSKY; 1934, 1987, 1988; ABAURRE, 1997; POSSENTI, 2005;). Nestas aulas, os cuidadores, (norteados pelas concepções de Vygotsky (1926) sobre a mediação e sobre o que é aprender) têm ainda a oportunidade de discutir entre si os casos que acompanham, compartilhar experiências, relacionar a teoria e a prática, e aprofundar os estudos da relação cérebro, linguagem e sujeito tal como são abordados pela ND.

A teorização da ND caminha no sentido de melhor compreender os conceitos e as postulações de Vigotsky através da análise de Zoia Prestes (2010). Esta autora buscou, em sua tese de doutoramento defendida na Universidade de Brasília e intitulada "Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: Repercussões no campo educacional", esclarecer alguns equívocos relacionados às traduções dos escritos de Vygotsky para a Língua Portuguesa. Uma das principais discussões propostas pela autora envolve a tradução do termo “zona *blijaichego razvitia*”, frequentemente traduzido por “zona de desenvolvimento proximal” ou “zona de desenvolvimento imediato”. A autora defende que o termo que mais se aproxima do russo seria “zona de desenvolvimento iminente”. Para ela, a necessidade desta mudança é justificada pelo fato de que a palavra *próximo* não se alinha ao pressuposto que está na base da teorização de Vigotsky: o que está iminente, não está dado nem pode ser previsto ou calculado, é sempre uma possibilidade determinada pelas trocas e pelos processos sócio-culturais. Assim, ao propor que a tradução “zona de desenvolvimento proximal” dê lugar à nova tradução “zona de desenvolvimento iminente”, Prestes resgata o sentido histórico-cultural do desenvolvimento, colocando novamente, no cerne dos estudos sobre ensinar e aprender, a mediação e o papel do outro como determinantes.

Portanto, a prática dos cuidadores do CCazinho é inspirada nos pressupostos de Vigotsky revistos por Prestes. Busca-se mediar novos aprendizados, concebendo que ensinar – de acordo com Vigotsky – pressupõe saber que aprender é um processo dinâmico, no qual as crianças são protagonistas e estão sempre em uma posição ativa, ainda que apresentem ritmos singulares, considerando a iminência do desenvolvimento, que, como aponta Prestes, não está dado.

As crianças são acompanhadas pelos cuidadores em dois momentos: nas sessões individuais e em grupo. As sessões em grupo ocorrem uma vez por semana, durante duas horas, nas quais são propostas atividades que envolvam a leitura e a escrita em suas funções sociais. Deste modo, buscamos não somente utilizar a linguagem de modo contextualizado, partindo do interesse das crianças, mas também ampliá-los: motivar as crianças a vivenciarem situações que as ajudem não somente a superar as dificuldades escolares, mas que também mostrem que eles podem atuar no mundo na e pela linguagem (BENVENISTE, 1989) de maneiras diversas.

No acompanhamento individual, são privilegiadas as dificuldades de leitura e de escrita de cada criança, através de atividades que também focam a função social que a leitura e a escrita têm.

Para Coudry,

“Pretende-se, no CCazinho, formar crianças e jovens leitores e escreventes que dominem as formas da língua que se ajustam aos sentidos em pauta, o que propicia autonomia lingüística, condição que se almeja. Este também é um lugar de formação de alunos de graduação em Letras, Lingüística e Fonoaudiologia e de pós-graduação em Lingüística, dando continuidade à despatologização de processos normais, enfrentando a corrente hegemônica – psicométrica, desinformada, idealizada que ainda domina a escola pública e a clínica tradicional. Não se nega que haja patologias de fato, mas se argumenta contra o excesso de patologização e sua banalização - que tomam conta dos dias atuais” (COUDRY, 2007, p.3)

A proposta do CCazinho para LP foi o acompanhamento individual de uma hora semanal comigo e com a então aluna de doutorado em Linguística Sônia Sellin Bordin, no qual seriam privilegiadas suas dificuldades de fala, de leitura e de escrita, bem como sua inclusão no grupo de crianças e a de sua mãe no grupo de familiares. Para iniciar o acompanhamento longitudinal, foi necessário aprofundar o estudo dos pressupostos teórico-metodológicos que guiam as intervenções propostas pelos cuidadores para as crianças, bem como a teorização dos principais autores que compõem a ND acerca dos principais eixos estudados: fala, leitura e escrita / linguagem, sujeito e cérebro.

A teorização neurolinguística acerca da linguagem se assenta nos trabalhos de Franchi (1977), autor que toma a linguagem enquanto instância pública e abrangente, constituída e construtora de sujeitos singulares, determinados historicamente e culturalmente. Partindo desta concepção de sujeito, alinham-se com a ND os estudos de Freud (1981), Luria (1979) e Vygotsky (1926; 1934), que apresentam uma visão histórica e funcional do cérebro e do que é aprender e ensinar a falar, ler e escrever. O movimento teórico é iluminado e ilumina, ao mesmo tempo o movimento metodológico heurístico através do conceito de dado-achado, compatível com o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989).

A concepção de linguagem que sustenta a ND é norteada por uma visão histórico-cultural, que a toma como trabalho social e historicamente situado e que incorpora, por um lado, os recursos expressivos da língua e suas regras de utilização e, por outro, prevê que ela se mostre indeterminada sintática e semanticamente. Tal previsão nos permite concluir que o sentido não está previamente dado, mas que se resulta, e que constantemente se renova, a partir da situação discursiva e da intersubjetividade que permeia a interlocução. A linguagem é compreendida como

um trabalho coletivo, histórico e social, que produz discursivamente o sistema linguístico de forma aberta e passível de mudanças (FRANCHI, 1977).

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (FRANCHI, 1977, P. 12)

Tal concepção de linguagem determinada historicamente, resultante de um trabalho coletivo é compatível ao modelo de funcionamento cerebral proposto por Vygostky (1926; 1934) e Luria (1979). Os autores tomam o cérebro como um órgão biológico e comum a todos, mas que também se revela em sua singularidade determinada pelas experiências do sujeito no contexto histórico-cultural que o interpela.

Vygostky considera que a singularidade do cérebro de um sujeito só é possível a partir da linguagem e de como ela se revela mediadora de novos aprendizados, organizadora de processos psíquicos e modo pelo qual as funções elementares se tornam funções psicológicas superiores (linguagem, memória, atenção, vontade, práxis/corpo, percepção, raciocínio intelectual, imaginação). Vemos, então, que para Vygostky e para a ND, o modo como esta transformação se dá e o modo como tais funções superiores se apresentam são singulares, histórica e socialmente determinadas. Já em 1931 o autor apontava para uma confusão entre o que pertence à ordem do cultural e o que pertence à ordem do natural – bem como entre o “natural” e o “histórico” e entre o “biológico” e o “social” – e indicava que tal confusão pode fazer com que se chegue a conclusões radicalmente errôneas no que toca ao desenvolvimento das crianças.

Freud é incorporado ao arcabouço teórico-metodológico da ND (Coudry 2010) pelo rompimento que propôs com a noção meramente anatômica de cérebro em 1891, que, entretanto, ainda embasa muitas avaliações e testes. Inspirado pelos estudos de Jackson (1879), Freud questiona a noção de que o cérebro seria dividido em várias áreas, às quais caberia uma única função. A partir desta posição, pressupõe-se que uma lesão em certa área obrigatoriamente desencadearia uma única disfunção no esquema de funcionamento orgânico. Para desconstruir esta proposta de funcionamento cerebral, Freud apresenta seu modelo de cérebro funcional, cujas áreas funcionariam de modo integrado, responsáveis por diversas funções e não por apenas uma, como postulava o modelo vigente. Assim, o cérebro, para este autor, é plástico: se remodela em função das experiências do sujeito, reformula suas conexões em função das necessidades

impostas ao sujeito. É desta maneira que o modelo funcional integrado do cérebro de Freud se alinha aos pressupostos de Luria e Vygostky: ele obriga o investigador a não dissociar o sujeito, histórico e culturalmente situado, ao seu funcionamento orgânico e cerebral, particularizando assim os problemas e dificuldades enfrentados no eixo fala, leitura e escrita.

Partindo destas concepções de sujeito, cérebro e linguagem, a ND propõe um debate acerca da avaliação e da intervenção tradicional do eixo fala, leitura e escrita, tanto para sujeitos afásicos, no CCA, quanto para crianças com dificuldades escolares, no CCazinho. Tal debate está pautado principalmente nos diagnósticos e intervenções clínicas que nada dizem sobre a história social, afetiva e cultural das crianças, colocando no centro da avaliação apenas o aparato biológico apresentado e o fracasso dos testes, que privilegiam sempre tudo aquilo que a criança/afásico ainda não sabe fazer: não sabe ler, não sabe a ortografia padrão, não sabe prestar atenção, não sabe ficar quieta, etc. Vemos que tais testes são orientados por uma concepção pouco abrangente da linguagem, onde não há espaço para a criatividade ou para o levantamento de hipóteses acerca da ortografia das palavras, tão comum na escrita inicial das crianças. Vemos que também é excluída a variedade de fala que criança aprendeu, que acaba por ser tomada como erro ou desvio. A ausência do embasamento teórico proposto pela Neurolinguística Discursiva e as demais áreas da Linguística (Linguística Aplicada, Fonética e Fonologia, Análise do Discurso) faz com que esses testes interpretem os problemas na escrita das crianças enquanto erros, trocas ou até mesmo falta de atenção.

O que observamos, então, no CCazinho, é que esta abordagem avaliativa que apaga o sujeito, comum sobretudo na prática clínica, tem resultado em um excesso de diagnósticos equivocados e precipitados, sobretudo acerca da escrita das crianças – Dislexia, Distúrbio da Aprendizagem, Discalculia – e dos problemas de atenção – Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, entre outros. Desta maneira, estigmas são construídos, principalmente o estigma de criança incapaz de aprender, que acabará por ter um efeito negativo em sua história, determinando não apenas seu percurso escolar, mas também e, consequentemente sua vida profissional e afetiva.

2.2. Metodologia

2.2.1. *A interlocução como espaço de coleta de dados e intervenção.*

A ND incorpora em seu escopo teórico a teorização proposta por Benveniste (1966) acerca da enunciação, norteadora dos encontros entre cuidadores e crianças e cuidadores e afásicos. Para este autor, a oposição entre o que ele chama de nível semiótico e nível semântico é fundamental para a compreensão do funcionamento do processo enunciativo. Na mesma direção de Saussure, Benveniste postula que o nível semiótico diz respeito à língua, sistema no qual cada signo só existe e significa a partir de um sentido que lhe é intrínseco, que lhe atribui uma identidade que o diferencia dos demais em um sistema de oposições. Neste nível, o estudo da referência fica à margem, uma vez que não é estudada a relação das unidades linguísticas com as coisas nem com o mundo.

O nível semântico, conforme caracteriza o autor, se afasta do nível semiótico substancialmente, uma vez que abrange os estudos das ações linguísticas. Através das formas fornecidas pela língua, o falante constrói seu enunciado, protagonizando, assim, o processo da enunciação. Para Benveniste, é somente a partir da enunciação que os estudos do sentido podem ser consolidados, uma vez que o conceito de referência se faz central no nível semântico. A relação entre sentido e referência é incorporada ao nível semântico, uma vez que só é possível de ser analisada em processos enunciativos, nos quais, segundo o autor, o falante, ao elaborar seu discurso, institui o outro, travando uma relação que se dá no mundo, em um contexto determinado, no qual a língua é “mediadora entre o homem e o homem, o espírito e as coisas”. (Benveniste, 1966) Nesta direção, A ND toma da teoria de Benveniste, a relação entre sujeitos da enunciação, a relação entre sujeitos e a língua, a relação entre sujeitos e o mundo.

“A perspectiva discursiva toma como ponto de partida teórico a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito: as relações que nela se estabelecem entre falantes sujeitos de uma língua, dependentes de histórias particulares de cada um, as condições em que se dão a produção e a interpretação do que se diz, as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores”. (COUDRY E FREIRE, 2010, P.24)

LP e as outras crianças que frequentam o CCazinho são tomadas, durante os acompanhamentos, como interlocutoras, como alguém que tem algo a dizer a partir de suas próprias histórias e de sua própria e singular relação com a linguagem. Diferentemente dos testes

padronizados, esta proposta isenta a criança de precisar acertar exercícios ou responder aquilo que dela é esperado – a singularidade é entendida como questão central da interlocução.

Desta maneira, interessam para esta pesquisa os dados produzidos pelo sujeito LP na interação entre investigador e sujeito. Alguns dados de escrita resultantes de atividades escolares e em sua casa, antes e durante o acompanhamento longitudinal também serão analisados, uma vez que são reveladores do trabalho do sujeito com a linguagem antes das intervenções do acompanhamento longitudinal.

LP foi acompanhado individualmente por mim e por Bordin entre agosto e outubro de 2009, e apenas por mim a partir de outubro de 2009 até novembro de 2013. Além disso, LP frequenta o acompanhamento coletivo a partir de 2009 até os dias atuais, sendo ambos os acompanhamentos semanais.

Conforme a tradição de registro da ND, as sessões são anotadas e os dados produzidos arquivados. Além disso, algumas sessões foram gravadas, a depender da disponibilidade de equipamentos para esse fim. Durante o acompanhamento, montei um caderno de registro no qual colocava as cópias dos dados produzidos por LP, anotava o dia em que o dado tinha sido produzido e o contexto de sua ocorrência – se fazíamos sua tarefa de casa juntos, se terminávamos atividades das sessões em grupo, se fazíamos alguma atividade proposta para a sessão individual.

2.2.2. O acompanhamento longitudinal enquanto recorte

Tendo em vista que Vygotsky propõe uma perspectiva histórico-cultural para nortear reflexões acerca de ensino e aprendizado, assumimos com o autor que as modificações do comportamento humano e que o refinamento das funções psicológicas superiores são socialmente determinadas Vygotsky (1926). O autor complementa sua perspectiva para relacionar o funcionamento orgânico ao social afirmando que o aprendizado se dá em idas e vindas, evoluções e revoluções, picos e platôs. Assim, o acompanhamento longitudinal permite que o pesquisador tenha acesso a dados produzidos em diferentes momentos da vida do sujeito, comparando o trabalho linguístico apresentado e identificando o movimento característico do processo de aprendizagem.

2.2.3. A metodologia de análise de dados

Interessam à ND dados de natureza discursiva, o que permite que o investigador amplie sua análise em vários níveis. Para tal análise, a ND constrói o conceito de dado achado, compatível com o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989).

O paradigma indiciário de Ginzburg é um modelo epistemológico e foi primeiramente descrito a partir do “método morelliano” de legitimação de autoria nas artes plásticas. Entre 1874 e 1876, Giovanni Morelli, sob pseudônimo de Ivan Lermolieff, suposto estudioso russo, publicou artigos sobre a pintura italiana em que propunha um método inovador para legitimar a autoria de obras de arte. Segundo Morelli, para atribuir corretamente autoria a obras não-assinadas e outras atribuídas de modo incorreto, mais que à visão total da obra seria preciso prestar atenção aos detalhes, aos “pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (Ginzburg, 2011, p. 144). O método morelliano, base para a formulação do paradigma indiciário, foi citado por Freud em uma tentativa do autor em relacioná-lo à psicanálise. Para ele, o método “tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas, através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (Freud, citado por Ginzburg, 2011, p. 147). Outras comparações também foram feitas, tal qual a célebre relação entre o método e a vida do detetive Sherlock Holmes, que também constituía um quadro geral a partir de detalhes e pormenores.

O paradigma indiciário de Ginzburg se alinha ao conceito de dado-achado formulado por Coudry (1986) à medida que propõe que o investigador, que exerce o papel de detetive, olhe para dados de fala, leitura e escrita e procure indícios que possam ser reveladores do trabalho linguístico feito pelo sujeito, das hipóteses que sustentam suas escolhas, das dificuldades que enfrentam e desenvolva possíveis maneiras de resolvê-las. É importante ressaltar que esta investigação não pode deixar de dissociar o dado do contexto em que foi produzido e a relação estabelecida entre interlocutores (investigador e criança).

Ampliando o modo como o dado-achado e o paradigma de Ginzburg se relacionam, Coudry (1986) aponta três maneiras recorrentes usadas para avaliar a linguagem. A autora mostra o modelo de dado-evidência e aponta para o fato de que, a partir deste método de análise, a linguagem é tomada como um sistema pronto, previamente descrito, sem espaço para trabalho e criatividade do sujeito, sendo passível de ser quantificada e classificada. Outro exemplo dado por

Coudry é o dado-exemplo, no qual o foco é a investigação puramente teórica. O dado-achado, por sua vez, abarca uma concepção de linguagem ampla, em funcionamento, resultado da história do sujeito e determinada pela situação discursiva. Segundo Coudry e Freire, o dado-achado:

“resulta da relação recíproca entre teoria e dado, sendo uma indicação de um processo em andamento, que resulta sempre da interação, estando os interlocutores frente a frente ou não. Só o reconhecimento como tal à luz de um quadro teórico que orienta o olhar do investigador. A análise do dado-achado tem um duplo papel: ajudar a entender o aprendizado em curso e, ao mesmo tempo, impulsionar o refinamento/movimento teórico” (COUDRY E FREIRE, 2005, p. 19).

2.3. Início do acompanhamento longitudinal

O acompanhamento individual e em grupo de LP se iniciam, concomitantemente, em agosto de 2009. No acompanhamento individual, a proposta inicial para LP e para tantas outras crianças, é a de conhecê-los melhor: para qual time torce, como é seu cotidiano, do que gosta de brincar, o que gostaria de saber sobre o CCazinho e sobre suas cuidadoras, o que pode nos contar sobre sua escola e família, o que não gosta nelas, quais são as dificuldades que está enfrentando nestas instâncias.

Para o acompanhamento longitudinal, conhecer a qualidade da interação que LP tem com sua família, amigos e professores é fundamental, dado que, em uma perspectiva histórico-cultural, a incorporação dos instrumentos culturais se dá na relação com o outro. Como vimos, Vygotsky (1926) traz o conceito de mediação como um aspecto fundamental para a aprendizagem: na interação com o outro, a criança se filia a práticas culturais estabelecidas (escrita, leitura, fala etc) e passa a conhecer e a controlar a realidade. Mais do que permear a construção do conhecimento, é na relação com o outro que a criança se constitui como sujeito e passa a agir sobre o mundo e sobre os outros.

Outro motivo pelo qual esse momento de saber mais sobre as crianças se faz fundamental é o levantamento dos conhecimentos partilhados entre crianças e cuidadores, uma vez que entendemos que tais conhecimentos são geradores de novos aprendizados, de possibilidades de ler e de escrever mais sobre os temas que já conhecem, ampliando não somente o repertório linguístico da criança, mas também seu conhecimento sobre aquilo que ela conhece e sobre o que ainda não conhece.

Para Vygotsky, o conhecimento não existe fora das relações humanas. Um objeto cultural só ganha sentido quando é usado socialmente: a escrita só ganha sentido se alguém a lê, a fala só ganha sentido se alguém a escuta. As experiências vivenciadas com o outro conferem aos objetos culturais um sentido afetivo. Deste modo, no processo de aprendizado, estão envolvidos não só aspectos cognitivos, mas também afetivos. É por meio do vínculo afetivo que sustenta a relação da criança com o outro que ela constrói sua relação com o simbólico. No decorrer da vida das crianças, novos vínculos afetivos são formados entre elas e seus diferentes mediadores: o professor, o livro didático, os amigos, etc, mas o primeiro se dá no âmbito familiar, estabelecido entre adulto e criança, e sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem.

A ND se interessa por tais respostas de LP não somente para que as cuidadoras possam saber mais sobre ele, mas também para que ele ocupe o lugar de interlocutor privilegiado que, enquanto fala, também toma conhecimento de suas questões. Na base dessa atividade discursiva, está o conceito de que escrever e ler são atos constituídos nos jogos sociais, em determinadas circunstâncias.

LP contou para suas cuidadoras que tinha muitos problemas para escrever e que sua principal dificuldade era que nunca sabia quando estava certo e quando estava errado. Disse, ainda, que ler era muito mais fácil que escrever e que achava que em relação à leitura, não enfrentava muitos problemas. Nos cadernos de LP, vemos que a professora marcava seus problemas ortográficos com uma caneta vermelha e pedia para que ele relesse e corrigisse. Ao fazer a releitura junto às cuidadoras, LP mostrava muitas dúvidas, principalmente no momento de corrigir as instabilidades entre o uso das letras *m* e *n* e das consoantes surdas e sonoras apresentadas não apenas em sua escrita, mas também em sua fala. Diante desta dificuldade de LP, a primeira necessidade levantada no acompanhamento longitudinal foi buscar compreender os efeitos que sua fala - infantilizada e com instabilidades articulatórias - tinha em sua escrita.

3. A PRIMEIRA QUESTÃO: A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

“Sem medo e na humildade, vou enfrentando a humilde realidade”!

Frase de autor desconhecido, compartilhada por **LP**
em uma rede social

A entrada de LP para o mundo das letras se deu no intervalo de acontecimentos familiares traumáticos que, por um lado, provocavam inquietações e emoções desfavoráveis ao aprendizado e, por outro, geraram um vínculo afetivo entre LP e sua mãe que passou a se caracterizar como uma relação entre mãe e um bebê.

Não valorizamos, aqui os problemas emocionais enfrentados por LP e sua família como única causa de suas dificuldades escolares ou de seus problemas de fala relacionados à instabilidade da sonoridade em sua voz. Assim, para melhor compreender o processo pelo qual sua fala se manteve infantilizada e marcada por problemas articulatórios por tanto tempo, busquei no aparato teórico da ND considerações sobre a fala da criança que pudessem me ajudar não só a entender a fala de LP, mas que também pudesse iluminar minha prática enquanto cuidadora no sentido de nela intervir. Conforme Coudry e Bordin¹⁰ (2012), muitas crianças que ainda não completaram a *diferença* na língua se mantêm em um *conforto articulatório*, uma vez que suas alterações fonéticas/fonológicas não impedem que sejam compreendidas pelos que estão familiarizados com a sua fala.

“Isso se dá porque o sentido das palavras faladas, mesmo quando não se aproximam da língua pela não marcação do traço de sonoridade, é protegido tanto pelo contexto quanto pela tolerância de leis pragmáticas que aceitam que uma criança pequena fale diferentemente do adulto. Entretanto, quando essas crianças entram na escola, há uma nova exigência: a escrita alfabética pressupõe uma univocidade de registro, o que a criança desconhece. (...) A falta de sonoridade na voz, resultante do balbúcio, retorna como uma resistência à constrição da língua escrita. Trata-se de uma propriocepção incompleta do sistema fônico que exige explicitação, ou seja, a criança precisa percorrer o sistema fônico por inteiro para distinguir os sons marcados e não marcados”. (COUDRY e BORDIN, 2012 p. 149)

¹⁰ Coudry e Bordin no artigo “Afasia e infância: registro do (in)esquecível” (2012) realizam um estudo aproximando questões de fala e de escrita de sujeitos afásicos e de crianças. Nesse estudo a análise de dados de fala indicia, tanto em um quanto em outro, resquícios articulatórios provenientes, provavelmente, do balbúcio. Os dados de fala e de escrita do sujeito LP fazem parte do corpus delineado no citado artigo.

Heller-Roazen (2005) aponta que as crianças, no começo, não falam: fazem ruídos que, paradoxalmente, antecipam os sons da língua humana e são também completamente diferentes dela: o balbucio. “Quando se aproximam do ponto no qual principiam a formar suas primeiras palavras reconhecíveis, têm à sua disposição capacidades articulatórias com as quais nem mesmo o mais talentoso dos políglotas adultos poderia esperar rivalizar”. O autor cita os estudos de Jakobson (1942) sobre o balbucio:

“Em seus balbucios, uma criança pode acumular articulações que nunca serão encontradas em uma única língua, ou mesmo grupo de línguas: consoantes com os mais variados pontos de articulação, consoantes palatalizadas e redondas, sibilantes, fricativas, cliques, vogais complexas, ditongos e assim por diante’. Para Jakobson, não há limites para o potencial fônico da vocalização infantil, as crianças são capazes de tudo no tangente à vocalização: podem produzir quaisquer sons – e todos eles - contidos nas línguas humanas” (HELLER-ROAZEN, 2005, p. 7).

Heller-Roazen segue sua reflexão acerca da teorização de Jakobson questionando se, diante desta capacidade ilimitada para produzir os sons de todas as línguas, não seria o processo de aquisição da linguagem, um momento que livraria o vir a ser falante de qualquer dificuldade no aprendizado das palavras de sua língua materna. Retomando ainda Jakobson, Heller-Roazen aponta que “o bebê perde praticamente toda sua habilidade para produzir sons quando passa do estágio pré-linguístico para a primeira aquisição de palavras, ou seja, ao primeiro estágio genuíno da linguagem” (HELLER-ROAZEN, *Idem, Ibidem*. P.8) O autor aponta que é natural que essas habilidades se percam: o bebê deixa de usar a infinitude de consoantes e vogais que conseguia produzir e acaba por esquecê-las. O que acontece, porém, é que muitos dos sons do balbucio comuns à sua língua materna, ou seja, à fala dos adultos presentes no entorno do bebê, também desaparecem. Para o autor, é somente neste momento de desaparecimento e de *esquecimento* que se inicia a aquisição de uma língua particular¹¹.

“É como se a aquisição da linguagem fosse apenas possível por meio de um ato de esquecimento, um tipo de amnésia linguística infantil (ou amnésia fônica, já que aquilo que o bebê parece esquecer não é a língua, mas uma capacidade aparentemente infinita para uma articulação indiferenciada). Seria o caso de a criança ficar tão presa à realidade de uma língua que abandonaria o reino ilimitado, porém, em última instância, estéril, que contém a possibilidade de

¹¹ O autor faz questão de colocar a ordem estabelecida por Jakobson acerca da estabilização e estruturação da fala da criança. Para Jakobson, as crianças começam pela emissão das plosivas (p, t, k, b, d, g), seguem as nasais (m, n, K) e posteriormente surgem as fricativas (f, s, ʃ, v, z), as líquidas laterais (l, ʎ), as líquidas vibrantes (x, ʁ) e, finalmente, os encontros consonantais: c(l)v e c(ã)v.

todas as outras? Ou seria necessário, ao invés, procurar a explicação na nova língua: é a língua materna que, apoderando-se de seu novo falante, não tolera nele a mais leve sombra de outra? Tudo fica mais complicado com o fato de que o bebê, quando silencia, não pode nem mesmo dizer “eu”, e não é certo que se possa atribuir-lhe a consciência de um ser falante”. (HELLER-ROAZEN, *Idem*, *ibidem*. P.8)

O autor termina sua reflexão com a seguinte questão: “As línguas dos adultos retêm alguma coisa do balbucio infinitamente variado do qual emergiram?” Para o autor, se assim fosse, seria apenas um *eco* e jamais se compararia à emissão desordenada do infante que ainda não podia falar. “Seria apenas um eco de uma outra fala e de algo outro que a fala: uma ecolalia, que guardasse a memória do balbucio indistinto e imemorial que, ao ser perdido, permitiria a todas as línguas existirem” (HELLER-ROAZEN, *Idem*, *Ibidem*. P.9.).

Diante das proposições de Heller-Roazen vinculadas à reflexão de Jakobson, em que contexto devemos entender as afirmações de Coudry e Bordin (2012),m que apontam a instabilidade da sonoridade da voz de LP e de tantas outras crianças como restos/vestígios do balbucio ou incompletude no processo proprioceptivo? É necessário, primeiramente, compreender o processo de *propriocepção* a partir da abordagem de Luria (1991) e das reflexões de Lent (2001).

De acordo com Luria, contamos com sensações proprioceptivas que nos informam a respeito da posição de nosso corpo no espaço. Tais sensações funcionam em um fluxo sensorial inconsciente que não cessa, e que, associado à informações do sistema visual, possibilita que o sistema nervoso tome conhecimento do espaço e do estado do corpo em relação ao espaço – a posição e o deslocamento de cada segmento, o esforço que os músculos fazem – e que, sobretudo, comanda seu comportamento motor de forma adequada e harmônica. Segundo Luria, perturbações na sensibilidade proprioceptiva causam dificuldades na percepção das partes do corpo e no controle dos movimentos do próprio corpo. Desta maneira, o sujeito não tem consciência plena de sua imagem corporal, o que dificulta a principal das funções proprioceptivas: o controle dos próprios movimentos.

Partindo dos estudos de Luria, o neurocientista Roberto Lent (2001) aborda a propriocepção como a percepção do próprio corpo, isto é, consciência da postura, dos diversos e possíveis movimentos, das mudanças no equilíbrio, e das posições articulares. Para compreender melhor o processo de propriocepção, é necessário incluir nesta reflexão o funcionamento dos receptores neurais, essenciais para que o processo proprioceptivo se dê por completo. Receptores

neurais têm a função de informar ao sistema nervoso central (doravante SNC) dados referentes à posição articular e ao nível de tensão muscular. Tais receptores fazem parte do sistema sensorial somático, responsável pelas diferentes experiências sensoriais captadas e interpretadas e automatizadas pelo nosso corpo.

A principal função dos receptores sensoriais é disponibilizar ao SNC dados sobre as estruturas orgânicas e sobre o ambiente externo, uma vez que tais dados são responsáveis pelo desenvolvimento de tudo que chamamos de sentidos: visão, audição, sensibilidade corporal, olfação, gustação. Existem vários tipos de receptores neurais, uma vez que por si só um único receptor é incapaz de identificar os muitos estímulos presentes no meio externo a cada instante. Contamos com diferentes tipos de receptores sensoriais, cada um com características singulares que permitem o reconhecimento, a categorização e o armazenamento de diferentes estímulos.

Os proprioceptores são receptores sensoriais que se localizam nos músculos, aponeuroses, tendões, ligamentos, articulações e no labirinto, cuja função reflexa é locomotora ou postural. Podem gerar impulsos nervosos, conscientes ou inconscientes. Os primeiros atingem o córtex cerebral e permitem que, mesmo de olhos fechados, se tenha a percepção do próprio corpo, seus segmentos, da atividade muscular e do movimento das articulações. São, portanto, responsáveis pelo sentido de posição e de movimento (cinestesia). Os impulsos nervosos proprioceptivos inconscientes não despertam nenhuma sensação; são utilizados pelo sistema nervoso central para regular a atividade muscular: os proprioceptores informam, ao cérebro, a noção de posição dos membros, processo essencial para o controle dos movimentos.

Simultaneamente, esses receptores detectam todas as variações mecânicas e enviam a informação recebida ao SNC. Para além dos proprioceptores, o aparelho vestibular e o sistema visual também fornecem importantes informações somato-sensoriais. Pode-se dizer, portanto, que a propriocepção é responsável pelo envio constante de informação sobre eventuais deslocamentos de segmentos no espaço auxiliando-nos nas diversas tarefas motoras.

Em suma, a propriocepção depende dos receptores sensoriais, estruturas especializadas, cuja função é transformar a energia mecânica da deformação física (alongamento, compressão e pressão) em potenciais de ação nervosos que são transmitidos ao SNC, mais exatamente na medula espinhal. Ao chegar à medula, esses potenciais de ação seguem um determinado percurso: passam pelo fascículo grácil (local que recebe informações originadas de receptores do membro inferior) e/ou fascículo cuneiforme (recebe informações originadas de receptores do

membro superior). A partir destas estruturas, os estímulos seguem pelo diencéfalo e córtex cerebral, terminando, assim, na área somestésica - responsável pelo armazenamento de informações proprioceptivas. Por fim, nesta área, o movimento passa a ser reconhecido pelo cérebro.

O cérebro conta, portanto, com uma representação do próprio corpo. A maioria das aferências somestésicas da metade do corpo chega ao tálamo e projeta-se no córtex somestésico primário do giro pós-central contralateral. No córtex somestésico primário há um mapa corporal completo chamado homúnculo sensorial. Essa representação não é proporcional: a face e os dedos das mãos possuem a principal representação em relação a outras partes do corpo, refletindo a densidade de receptores distribuídos pelo corpo. Assim, determinadas regiões do corpo apresentam maior resolução espacial, ou seja, maior sensibilidade e maior precisão para identificar o estímulo.

A existência de um mapa foi corroborada pela primeira vez pelo neurologista canadense Wilder Penfield, que estimulou eletricamente determinadas regiões do córtex somestésico e obtinha relatos de formigamento na região correspondente do corpo. Atualmente, as atividades corticais podem ser acompanhadas através da ressonância magnética funcional e de técnicas de potencial evocado. Interessa a este trabalho saber que este mapa cortical não é fixo: ele apresenta plasticidade de uso e desuso. Portanto, os mapas são personalizados – cada indivíduo apresenta um mapa diferente determinado pelo uso que é dado às diferentes partes do seu corpo.

Podemos compreender, a partir dessas reflexões, que o processo proprioceptivo do sistema fônico de LP não se completou, prevalecendo um vestígio do balbúcio que privilegiou, na fala, a falta de sonoridade. Isso se revela como um complicador para LP e para tantas outras crianças que começam a aprender a escrita alfabética: “diferentemente da fala, a escrita exige coincidência entre a duplicidade da imagem motora e sonora da letra e a imagem motora e sonora do nome da letra”. (COUDRY E BORDIN, *Idem*, p.149).

Encontramos, então, a maior dificuldade de LP e de tantas outras crianças: ao se verem diante de tantas representações escritas (letras) dos sons que conhecem, de alguns que não conhecem e de alguns que não conseguem produzir, não conseguem fazer a correspondência entre a imagem motora e a imagem sonora do nome da letra (Freud, 1891), muito menos a correspondência entre a imagem motora e sonora do nome da letra na palavra, já que, para elas, cada letra pode representar qualquer som, como veremos adiante. Em suma, para as autoras,

“nem todas as crianças desenvolvem adequadamente a memória associativa entre a imagem sonora da palavra (sequência de sons em combinações) e as impressões proprioceptivas (imagens cinestésicas) correspondentes à produção de cada um desses sons”. (COUDRY e BORDIN, *Idem*, *Ibidem* p.149).

No que diz respeito à fala de LP, havia uma incompletude relacionada ao traço de sonoridade “fazendo falta os registros do período de balbúcio quando a fisiologia funcional do aparato vocal para o traço marcado fica incompleta e não se inscreve no corpo como memória” (*idem*, *ibidem*, p. 149). Desta maneira, o processo proprioceptivo da sonoridade ficou incompleto e precisa agora ser retomado, dado que a escrita alfabética pressupõe que a criança saiba reconhecer e reproduzir a *diferença* entre os traços fônicos e representá-la através das letras.

Vemos, então, que dizer que crianças como LP *trocaram* letras, não basta para explicar seus problemas de escrita, que é muito mais complexo: como ele mesmo procurou explicar ao falar de suas dificuldades, percebemos que a criança não sabe quando erra ou quando acerta, já que se vê diante de um grande número de letras às quais não atribui *valor* (Saussure, 1918) e não reconhece a diferença.

Diante desta dificuldade de LP e de tantas outras crianças, recorremos à teorização proposta por Freud acerca do que é aprender a falar, a ler e a escrever a partir do modelo de aparelho de linguagem criado pelo autor para intervir na fala, leitura e escrita no sentido de ajudá-lo a superar suas dificuldades.

3.1. Freud, Luria e Vygotsky: a noção de cérebro como funcional e plástico

Os pressupostos teórico-metodológicos da ND são norteados por três autores, cujos conceitos e teorizações se alinham primeiramente no tocante à concepção de cérebro por eles proposta: Sigmund Freud (1856-1939), Lev Semenóvich Vygotsky (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Contrariando a tendência localizacionista hegemônica que atravessava os estudos neurológicos e neuropatológicos do final do século XIX e do início do século XX, os autores tinham em comum um modelo funcional do cérebro. Este modelo vai na contramão de teorias que propunham um cérebro dividido em áreas que seriam responsáveis por funções isoladas, provocando uma relação de ação (lesão cerebral) e reação (alteração no corpo). Desta maneira, uma lesão em uma determinada região cerebral sempre teria como consequência uma mesma alteração.

Tal visão funcional do cérebro foi primeiramente elaborada pelo neurologista H. Jackson, (1835-1911) na qual Freud se baseou para construir seu aparelho de linguagem. Para este estudioso, o cérebro é constituído por divisões e subdivisões que se organizam de forma hierárquica: as de níveis superiores, responsáveis por reger funções voluntárias e que requerem menos planejamento/antecipação; as de níveis inferiores responsáveis pela regência de funções automáticas e que requerem maior planejamento e antecipação. Hierarquicamente, eles se organizam de modo que os níveis superiores lideram os inferiores.

O modelo de cérebro descrito por Jackson, que foi adotado por Freud, Luria e Vygostky em seus estudos, e se caracteriza, então, por ter diferentes regiões (auditiva, motora, visual), imbricadas em um funcionamento cerebral dinâmico, plástico e integrado¹².

Estudos apresentados por Vygotsky e Luria (1931) ampliam essa noção cerebral, acrescentando que a organização funcional do cérebro é resultante da constituição sócio-histórica do sujeito. Especialmente para Vygotsky, estruturas cerebrais se sofisticam na medida em que se sofisticam também suas relações sociais movidas pela linguagem e dão origem à transformação das funções elementares inferiores em funções psicológicas superiores, estas últimas, tipicamente humanas, intencionais, voluntárias, conscientemente controladas, como a memória, a atenção, a percepção, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a imaginação, a dedução etc.

Vygostky aponta, então, para o fato de que o comportamento humano é histórico e culturalmente determinado pelas relações sociais que o sujeito trava ao longo de sua vida e que está enraizado no contexto social/cultural no qual se insere. Estas formulações norteiam muitos dos pressupostos teórico-metodológicos de escolas que seguem uma linha sócio-histórica de mediação do aprendizado escolar. Para Vygotsky, o aluno deve ter papel central em sala de aula: é recomendado ao professor sempre partir dos conhecimentos já trazidos pelos alunos para mediar novos aprendizados e principalmente de seus *interesses*, estratégia crucial para provocar uma *atitude de atenção*, condição primária para possibilitar novos aprendizados.

A Neurolinguística Discursiva partilha dos estudos de Vygostky e Luria no sentido de que a linguagem tem um papel fundador e constitutivo das funções psicológicas superiores, permeando as relações sociais e determinando histórica e culturalmente o comportamento

¹² A proposta de funcionamento cerebral de Jackson representa para os estudos das afasias um novo horizonte. Um funcionamento cerebral dinâmico e plástico possibilita que quando há uma lesão que impossibilita/modifica determinada função neuronal, neurônios vizinhos podem assumi-la. Essa redistribuição funcional é explicitada por Coudry (2007) através dos dados de afásicos revelando seus processos alternativos de significação, novos caminhos pelos quais os afásicos expressam sentidos na/pela linguagem.

humano e o funcionamento cerebral, sofisticado/modificado pelas relações sociais vivenciadas pelo sujeito. Assim,

“A ND pressupõe uma variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos lingüístico-cognitivos (Vygotsky, 1984, 1987; Luria 1979; Coudry e Morato 1988, 1990), o que afasta de uma visão de funcionamento cerebral médio, padrão, por ser desprovida de sentido, a-histórica e idealizada. Por isso se opõe à ideia de uma divisão estrita entre o que é da ordem do *normal* e do *patológico*, o que não significa que a patologia não exista: sempre que o aparelho cerebral for privado – por lesões congênicas ou adquiridas – de suas estruturas e funções, a patologia pode se estabelecer. Importa, assim, a relação heterogênea entre *sujeito e linguagem*, e não uma relação preestabelecida entre a *falta* (para se atingir a normalidade) e a *patologia*; importam, assim, sujeitos comuns marcados por sua relação com a linguagem oral/escrita, práxis e percepção, e não sujeitos idealizados”. (COUDRY e FREIRE, 2010. P. 24)

Para Freud, entretanto, o papel da linguagem vai além da mediação que assume entre o homem e novos aprendizados, mas é também fundadora de sua história psíquica. Veremos, no item a seguir, que, para o autor, o aprendizado consiste em um esquema de associações e superassociações.

3.2. As dificuldades de LP e de tantas outras crianças à luz do aparelho de linguagem de Freud

Em *La afasia* (1891), a preocupação de Freud é a de confrontar a tendência localizacionista dos estudos cerebrais que permeavam os estudos neurológicos da época. Para a desconstrução desse modelo, propõe um aparelho de linguagem que é marcado pela possibilidade de fazer associações. É com esse modelo de aparelho de linguagem que Freud explora questões relacionadas à afasia.

Freud descreve o funcionamento cerebral do sujeito afásico como aquele que, devido a lesões neurológicas, pode perder registros mais complexos e mais recentes (por serem superassociados com os mais antigos) e conservar os mais simples e mais antigos: “Freud relata que estuda o aparelho de linguagem nas afasias como um aparelho de memória, sujeito a um rearranjo segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição, um rearranjo funcional que tem efeitos sobre o estrutural/anatômico” (COUDRY e BORDIN, 2012, p. 136). Nos estudos que realiza com os afásicos, Freud traça um paralelo entre a desorganização que o afásico passa a experimentar no campo da leitura e da escrita, após a lesão cerebral, com a entrada das crianças

nesses mesmos processos: “ambos precisam criar, em um primeiro momento, registros que os possibilitem (re)fazer associações e superassociações no que toca à fala, à leitura e à escrita”. (COUDRY, 2010, 2012).

São breves os momentos, na referida obra, em que Freud aborda a aquisição da leitura e da escrita, porém, significativos para esta pesquisa. O autor aborda os processos de leitura e escrita a partir do que define como o *conceito de palavra* como unidade de sentido:

“(...) un concepto complejo construido a partir de distintas impresiones; es decir, corresponde a un intrincado proceso de asociación en el cual intervienen elementos de origen visual, acústico y cinestésico. Sin embargo, la palabra adquiere su significado mediante su asociación con la “idea (concepto) del objeto”, o por lo menos esto es lo que sucede si consideramos exclusivamente los substantivos. La idea, o concepto, del objeto es ella misma otro complejo de asociaciones integrado por las más diversas impresiones visuales, auditivas, táctiles, cinestésicas y otras” (FREUD, 1891/1973, p. 90).

Para Freud, a palavra só adquire significado quando associada a um sentido que circula na língua, recuperado pela criança pela possibilidade de ouvir (reconhecimento sensório-acústico) e repetir (ato motor, na tentativa de aproximação do som ouvido).

“Aprendemos el lenguaje de los otros mediante el esfuerzo por adecuar todo lo posible la imagen sonora producida por nosotros a la que ha servido de estímulo para el acto de inervación de nuestros músculos del lenguaje: es decir, aprendemos a ‘repetir’”. (*Idem, ibidem* p 91)

Assim, para o autor, a entrada da criança se dá pela repetição que incorpora tanto a face acústica quanto motora da palavra e permite, via sentido, retomar o que foi dito, fazer reajustes e correções. Para ele, a questão do sentido está na base da relação entre fala e escrita:

“aprendemos a deletar asociando las imágenes visuales de las letras con nuevas imágenes sonoras que inevitablemente recuerdan sonidos de palabras ya conocidos. Inmediatamente repetimos el sonido verbal característico de la letra” (*idem, ibidem*, p.88).

De tal modo, aprender uma letra significa reconhecer, em novas imagens sonoras, visuais e motoras, os sons de palavras já conhecidas. Tal reconhecimento advém de duas impressões: impressão sonora e motora da fala que nomeia a letra e impressão sonora e motora do som da letra. Desse modo, o desenvolvimento de tais competências não se mostra autônomo e, para que uma criança fale, leia e escreva é necessária a presença do outro em relação de sentido com ela (BORDIN, 2008). Os processos de aquisição da fala, da leitura e da escrita se dão, então, pela

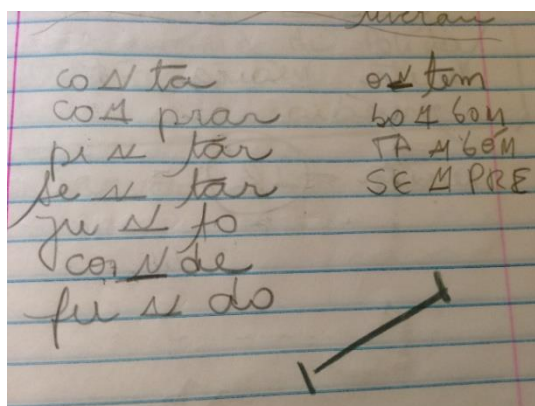
relação com o outro e com outros tipos de interlocutores: a escola, a mídia, as políticas educacionais, os médicos, etc.

Desta maneira, quando uma criança está entrando na escrita, tudo o que para ela já foi dito pelo outro em uma relação de sentido passa a ser o que já foi ouvido, e nesse processo se dão novas cadeias associativas, que colocam em relação o que é, segundo Coudry (2009), velho e o que é novo da língua. Retomarei tais teorias propostas por Freud nos próximos itens, ao analisar os dados de fala, de leitura e de escrita de LP.

3.3. Intervenções na escrita

Retomando o primeiro capítulo deste trabalho, o acompanhamento de LP no CCazinho se iniciou em agosto de 2009. Ele foi acompanhado por mim e pela então aluna de doutorado em Linguística e Fonoaudióloga, Sônia Sellin Bordin. Neste período inicial de acompanhamento, LP tinha nove anos e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental I.

Com base nas afirmações de Freud acerca das associações entre imagem motora, sonora e visual e a relação de sentido que se estabelece entre essas associações, dissemos a LP que, todas as vezes que ele estivesse em dúvida quanto à inserção de *m* ou *n* no interior da palavra, deveria falá-la em voz alta. Caso seus lábios se unissem (se uniriam pela pronúncia de *p* e *b*, bilabiais) ele deveria colocar *m*. Caso seus lábios não se unissem (não se uniriam pela presença de outras consoantes que não *p* e *b*) deveria colocar *n*. Na base desta proposta, está a possibilidade de LP aproximar a imagem sonora e motora dos sons das letras na propriocepção do próprio corpo. Isso acontece porque, na escrita, a palavra sofre um processo de decomposição, e cada letra/som, antes do processo de automatização da escrita, ou em caso de dúvida por parte da criança, pode ser visto de forma isolada. Desse modo, LP teria a oportunidade de refletir sobre as impressões sonoras e motoras de sua fala: em todas as vezes que unisse os lábios reconheceria a impressão sonora e motora de sua fala e as aplicaria à escrita, a impressão sonora e motora da letra *m*, do mesmo modo que ao não unir os lábios, associaria, à escrita, a impressão sonora e motora da letra *n*. Selecionamos algumas palavras dos textos que ele tinha escrito e propusemos um jogo: ensinamos a regra de pronunciar a palavra em voz alta e se atentar para a posição dos lábios antes de completar a palavra.



Conta	Ontem
Comprar	Bombom
Pintar	Também
Sentar	Sempre
Junto	
Fundo	

Dado 3: Produzido por LP em sessão individual no CCazinho em 18/08/2009, no terceiro encontro com as cuidadoras

Tal intervenção surtiu efeito: LP não apresentou mais dúvidas no momento de escrever palavras com *m* e *n*, automatizando, posteriormente, o processo.

Diante desta intervenção, é preciso problematizar o que faz a escola, frequentemente, diante de uma dificuldade como essa.

A maioria das escolas ainda utiliza o método fônico de alfabetização: baseando-se no aprendizado da associação entre fonemas e grafemas/sons e letras, faz uso de textos produzidos especificamente para a alfabetização (BORDIN, 2008). Assim, notam-se textos como “Vovô viu a uva”, “Céu é com *e* e Borboleta é com *b*”, que as crianças decoram.

Nos cadernos de LP, encontramos atividades corrigidas pela professora pelo processo de escrever corretamente as palavras em cima daquelas escritas com problemas pelo seu aluno. Segundo LP, a professora apenas lia as palavras que escreveu, depois pedia que ele e os colegas reescrevessem as frases nas quais ela havia feito alguma alteração.

verificação da escrita

1. A lua ilumina o ^{céu} ~~seu~~ a ^{noite} ~~doite~~.

2. A chuva cai das nuvens.

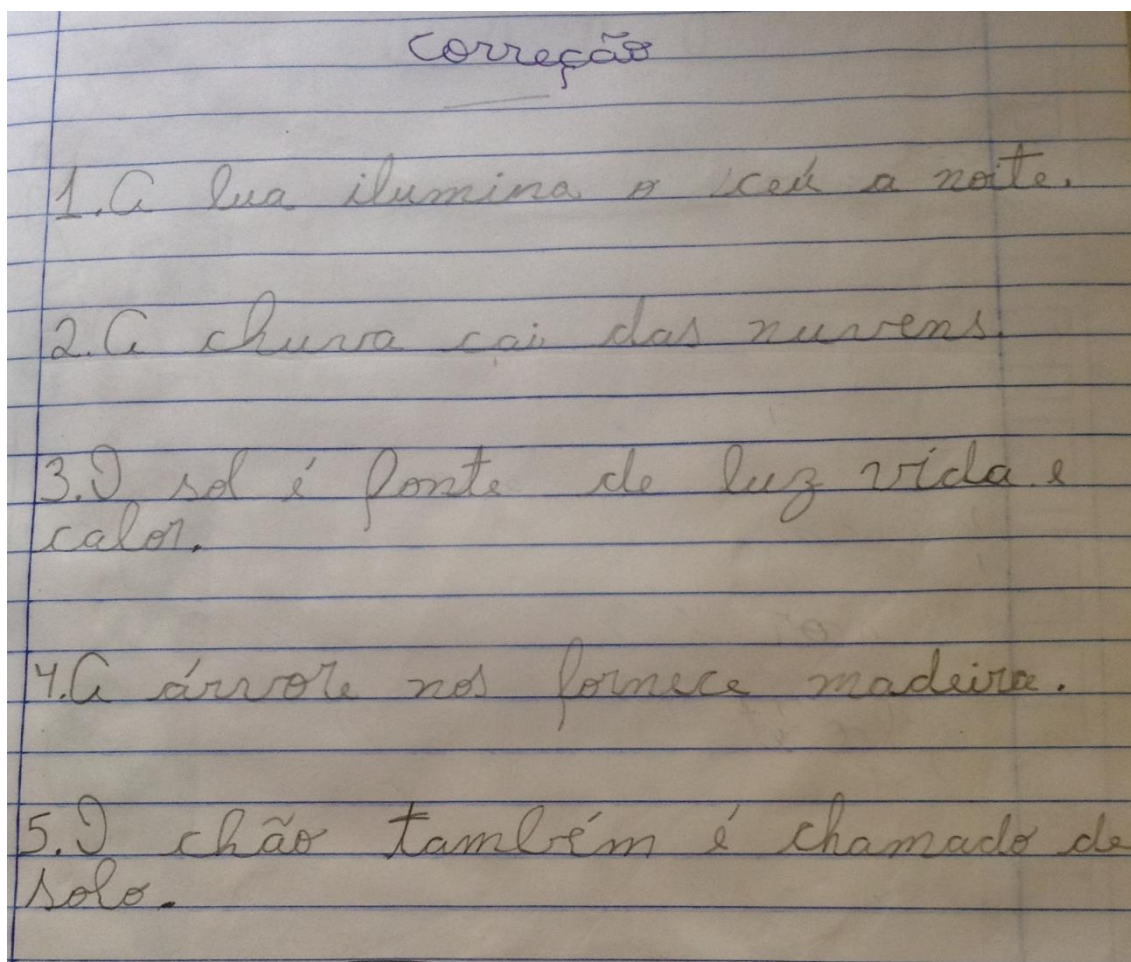
3. O sol é fonte de luz, fita e care.
fonte vida
calor

4. A árvore ^{nos fornece} ~~dos~~ materia a madeira.

5. O choão tamban é chamado de solo.
também

- 1 A lua ilumina o céu a noite.
- 2 A chuva cai das nuvem
- 3 O sol é fonte de luz, fita e calor
- 4 A árvore fornece a madeira
- 5 O choão também é chamado de solo

Dado 4: produzido por LP na escola em 17/06/2009. Ditado. Lua, céu, solo



1. A lua ilumina o céu a noite.
2. A chuva cai das nuvens.
3. O sol é fonte de luz vida e calor.
4. A árvore nos fornece madeira.
5. O chão também é chamado de solo.”

Dado 5: Correção do ditado – cópia das frases ditadas na lousa

Encontramos nos cadernos das crianças do CCazinho regras de ortografia em forma de versos criados pelos professores e por cartilhas cuja metodologia pressupõe que, tendo decorado tais versos, a criança passará a escrever corretamente. Um exemplo disto é: *antes de p e b, só com m devo escrever*. Outro procedimento comum é a elaboração de exercícios cujo objetivo é categorizar palavras nas quais ocorram instabilidades na produção escrita de *t e d, v e f* ou *p e b*.

Esses procedimentos são comuns sem que se reflita sobre a natureza dessa alternância ou ainda, sem que se tente recuperar o sentido da fala pela escrita. Cagliari analisa essa prática:

“A professora julga que, para facilitar a aprendizagem e motivar os alunos, precisa explicar, por exemplo, a letra *u* como um chifre de boi. Daí o aluno pergunta se urubu começa com chifre de boi ou, ainda, se tem três chifres de boi! Reduzir todo o conteúdo a alusões metafóricas é uma forma de privar o aluno do verdadeiro conhecimento. Desse modo, a alfabetização é um grande faz-de-conta. A pronúncia artificial do professor durante os ditados usada com o intuito de ajudar as crianças é, também, um faz-de-conta, pois elas não conhecem essa fala artificial e portanto não a tem como ponto de referência para a escrita. Quando escrevem, as crianças passam a analisar a própria fala para descobrir a forma gráfica das palavras e todo esforço da professora é inútil”. (CAGLIARI, 1997, p.14)

Veremos, através dos dados a seguir, que muitos destes procedimentos estão podem não dar certo, uma vez que o intuito é que o aluno possa escrever bons textos e não apenas cruzadinhas ou outras atividades lúdicas. Veja-se o dado a seguir, em que LP precisa completar algumas palavras apenas com *t* ou *d*.

Complete com “t” ou “d” e coloque as palavras no lugar correto

Domingo	sábaDo	quarTa-feira	cinquênTa
Terça-feira	segunDa-feira	quinTa-feira	vinTe
Trinca	ouTono	sexTa-feira	TrinTa
filhoTe	IrisTe	jarDim	DeTa

terça-feira

trinca

filhote

segunda-feira

triste

quarta-feira

quinta-feira

sexta-feira

cinquenta

trinta

outono

domingo

sábado

jardim

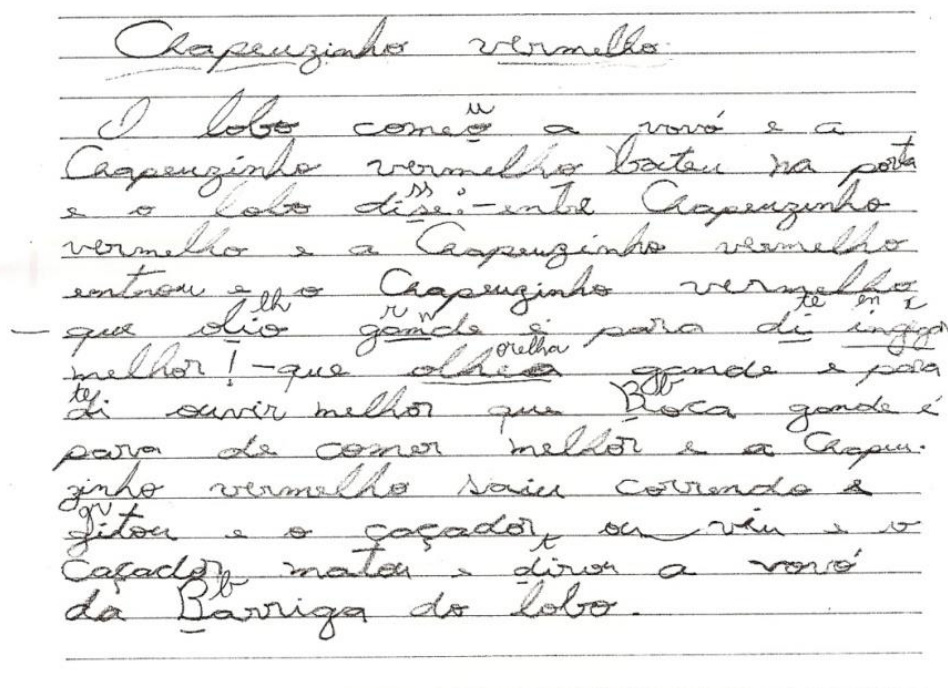
letal

69

Dado 6: Exercício feito por LP na escola durante as aulas de reforço escolar, em junho de 2009. T/D

Veja-se que o exercício não apresenta nenhuma pista ou estratégia que LP poderia usar para descobrir com qual letra deveria completar. Aparentemente, a criança deveria reconhecer a palavra ainda que sem algumas letras, recuperar o sentido e depois completá-la. Essa atividade se revela difícil para crianças como LP, que, por apresentar instabilidades entre surdas e sonoras em

sua fala, necessita, mais que outros alunos, de pistas contextuais. Em atividades assim, ele parece ter que adivinhar ou “chutar” a letra que deverá usar, já que na maioria das vezes o sentido se perde, tanto pelo fato de que as palavras estão descontextualizadas, quanto pelo fato de que nem a escrita nem a leitura são processos automatizados por LP. Neste caso, o que pode ajuda-lo na execução do exercício é que há um conjunto delimitado de letras: apenas *t* e *d* concorrem e não todas as outras ao mesmo tempo. Vemos que tais procedimentos estão fadados ao fracasso: o aluno acerta no exercício, mas erra no texto, como podemos verificar no próximo dado também produzido na escola, no qual LP deveria escrever sua história predileta.



Chapeuzinho vermelho

O lobo comeu a vovó e a
 Chapeuzinho vermelho bateu na porta
 e o lobo disse: - entre Chapeuzinho
 vermelho e a Chapeuzinho vermelho
 entrou e o Chapeuzinho vermelho
 - que olho grande é para di inggar
 melhor! - que orelha grande é para
 di ouvir melhor que boca grande é
 para de comer melhor e a Chapu-
 zinho vermelho saiu correndo e
 gritou e o caçador ou viu e o
 caçador matou e disse a vovó
 da Barriga do lobo.

“Chapeuzinho vermelho

O lobo comeu (comeu) a vovó e a

Chapeuzinho vermelho bateu na porta

e o lobo disse (disse): - entre Chapeuzinho

vermelho e a Chapeuzinho vermelho

entrou e o Chapeuzinho vermelho

– que olho (olho) grande (grande) é para di (te) inggar (enxergar)

melhor! – que orelha (orelha) grande é para

di (te) ouvir melhor que boca grande

é para de (te) comer melhor e a Chapeu

zinho vermelho saiu correndo e
gitou (gritou) e o caçador ouviu e o
caçador matou e dirou (tirou) a vovó
da Barriga do lobo.”

Dado 7: Texto escrito por LP em uma prova na escola, em junho de 2009.

Uma das grandes inovações da ND é o modo pelo qual a teorização busca articular autores para iluminar a compreensão e a análise dos dados. Desta maneira, o referencial teórico proposto por Saussure acerca do conceito por ele elaborado se alinha com a afirmação de Freud sobre como aprendemos a falar através da repetição. Veremos a partir da articulação entre esses autores que a noção de valor de Saussure descortina as afirmações de Freud sobre ler e escrever com sentido: só há sentido se a criança reconhece o valor e reconhece a diferença entre os elementos com os quais lida no momento de falar e escrever.

No *Curso de Linguística Geral*, Saussure apresenta um modelo de signo linguístico. Para o autor, o signo é a união de um conceito e de uma imagem acústica. Na tentativa de definir melhor os elementos que compõem esta união, o autor postula que todo signo é uma representação mental/psíquica de um objeto ou da realidade social em que nos situamos. Esta definição nos mostra que Saussure concebia a língua como um elemento também de ordem psíquica: para o autor, a imagem acústica de um signo não é meramente um som, mas a representação psíquica do som: “é a representação que temos dele e que nos dá testemunho de nossos sentidos”.

Partindo destas considerações, Saussure propõe uma mudança na nomenclatura dos elementos que constituem o signo: passa a chamar a imagem acústica de *significante* e o conceito de *significado*. Para o autor, as *substâncias fônicas e psíquicas*, como o pensamento, por exemplo, não passam de uma massa amorfa, indistinta e caótica por natureza – que é forçada a precisar se decompor.

(...) O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das idéias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais em que uma união conduza necessariamente à delimitações recíprocas de unidades. (SAUSSURE. 1918, p.131)

Para ilustrar esse papel de organização da língua, o autor recorre a dois exemplos: no primeiro, utiliza-se do ar em contato com uma capa de água. Caso ocorra uma mudança de pressão atmosférica ocorrerá simultaneamente uma série de divisões/ondulações que elucidariam a ideia da união do pensamento e da matéria fônica. No segundo exemplo, Saussure compara a língua a uma folha de papel: “o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar ao mesmo tempo o outro” (SAUSSURE, Idem, p. 131). Na língua, do mesmo modo, é impossível o isolamento de som e de pensamento¹³.

É a partir de suas elucidações sobre o signo linguístico, o pensamento e o som que o autor amplia sua célebre definição da língua enquanto uma realidade sistemática. “A língua é, antes de tudo, um sistema onde de essencial só existe a união do sentido e da imagem acústica” (Idem, ibidem p. 100). Em outras palavras, a língua é um *sistema de signos*. Esta concepção de língua está imbricada com a noção saussureana de valor, essencial para a análise dos dados de fala, leitura e escrita de LP.

Para Saussure, a noção de língua enquanto sistema de signos, se sustenta ao passo que, em seu interior, todos os signos “se limitam reciprocamente”: palavras sinônimas usadas por Saussure para exemplificar, como *recear*, *temer*, *ter medo* só constituem um valor próprio pela oposição que sustentam – caso uma delas não existisse, seu valor se deslocaria para as concorrentes.

“Quando se diz que valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (Idem, ibidem, p. 136).

Um signo é, portanto, aquilo que o outro não é, oposição que faz da língua um sistema de negatividades, onde só existem diferenças e o significado de um signo será sempre subordinado ao seu valor. Segundo Saussure, “o que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam à significação”. O autor segue apontando para o fato de que esse sistema de diferenças aplica-se a qualquer termo da língua, inclusive às entidades gramaticais e fonemas:

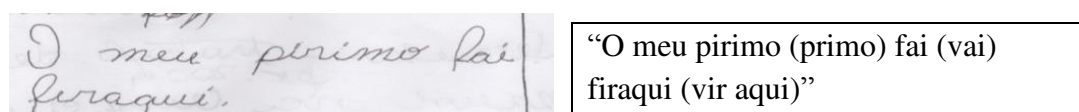
“Cada idioma compõe suas palavras com base num sistema de elementos sonoros cada um dos quais forma uma unidade claramente delimitada e cujo

¹³ Para o autor, caso isso fosse possível, o resultado seria produzir Psicologia pura ou Fonologia pura.

número está perfeitamente determinado. Mas o que os caracteriza não é, como se poderia crer, sua qualidade própria e positiva, mas simplesmente o fato de não se confundirem entre si. Os fonemas são, antes de tudo, entidades opositivas, relativas e negativas” (*Idem, ibidem*, p. 138).

Como a teorização proposta por Saussure ilumina a análise dos problemas de LP relacionados à sonoridade?

Veja este dado, produzido na ocasião da avaliação inicial de LP no CCazinho, em agosto de 2009. Nesta ocasião, pedimos que LP escrevesse um lembrete para sua mãe sobre a visita de um primo naquele mesmo dia.



Dado 8: Bilhete escrito por LP para sua mãe na ocasião da avaliação no CCazinho, em agosto de 2009

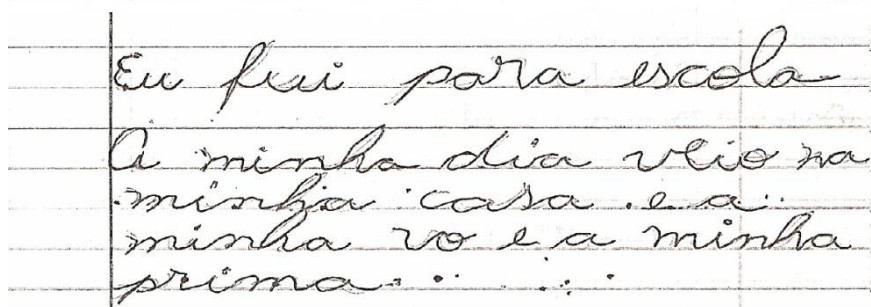
Além do ensurdecimento da consoante sonora *v*, vemos também que LP escreveu *pirimo* por primo. Conforme analisam Cagliari (1997) e Abaurre (1997), LP e tantas outras crianças, ao desdobrarem a sílaba complexa CCV, parecem buscar adequar sua escrita ao modelo de sílaba canônica do Português – CVCV majoritariamente explorado pelas cartilhas e com o qual as crianças têm muita familiaridade. Esta escrita se revela, portanto, como mais uma hipótese de LP acerca da representação escrita da maioria das palavras que conhece. A consideração desta hipótese afasta a caracterização da escrita de LP como sintoma de uma patologia conforme analisa o DSM V, que interpretaria a escrita de *pirimo* por *primo* como um erro pela inserção inadequada de letras.

Portanto, para LP, a significação de *vai vir aqui* não se altera de ele disser *faifiraqui*. Como já vimos, há um contexto no qual é aceito que as crianças falem assim. LP era, conforme já mencionamos antes, “protegido tanto pelo contexto quanto pela tolerância de leis pragmáticas que aceitam que uma criança pequena fale diferentemente do adulto” (COUDRY e BORDIN, 2012, p. 149). Assim, até o momento em que passou por avaliação fonoaudiológica, seus interlocutores não faziam intervenções em sua fala, não demonstravam estranhamento em relação à falta de sentido produzido por sua fala como consequência de sua falta de sonorização.

Quando começou a escrever, porém, lhe foi exigido que o *valor* sonoro e o *valor* surdo das consoantes fossem representados na escrita. Como LP poderia representar graficamente esse

valor se, em sua fala, ele ainda não era reconhecido e tampouco estabilizado? Para ele, a tentativa de escrever *tia* pode resultar tanto em *tia* ou em *dia*. O fato de que LP pode vir a escrever *tia* não significa que ele está acertando, ou que a sonoridade se estabilizou em sua fala: como ele mesmo disse, ele nunca sabe “quando está certo ou quando está errado”. A diferença entre o dado anterior e este dado é que, ao escrever *dia* ou *tia* há uma mudança no *valor* do signo, da diferença ainda não reconhecida por LP, mas sempre sinalizada pela professora ou por qualquer pessoa que pudesse ler o que ele escrevia. LP, portanto, não poderia ler e perceber por si só os problemas em sua escrita: a intervenção e a leitura do outro era constantemente necessária para que ele pudesse reconhecer a diferença entre o que ele falava e escrevia e a diferença entre o que os outros falavam e escreviam, através do estranhamento, por vezes, do sentido, por vezes, da escuta de sua fala pelo outro.

Diante desta teorização, a estratégia adotada no acompanhamento longitudinal foi a de, inicialmente, ler em voz alta os textos produzidos por LP e revelar um estranhamento - que possibilitava a retomada do já dito, permitindo que LP agisse como interlocutor que desvende e revela sua própria história - diante das palavras que apresentassem problemas de sonoridade. Esses momentos acabavam por se tornar um espaço de descontração e alívio, já que era permeado por risos seguido pela oportunidade de LP trabalhar com a própria linguagem e tirar suas dúvidas.



Eu fui para escola
A minha dia veio na
minha casa e a
minha vo e a minha
prima

“Eu fui para escola
A minha dia (tia) veio na
minha casa e a
minhavo (minha avó) e a minha
prima”

Dado 9: LP escreve um diário em sua casa sobre as coisas que julga mais interessantes em seu cotidiano, conforme proposto pelas cuidadoras. Dado produzido em 13/08/2009

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Iim	A minha dia??? veio na minha casa. Dia? Como assim, L? O supermercado O Dia foi na sua casa ou a irmã da sua mãe, sua tia, foi lá te visitar?	Lê a palavra dia mais pausadamente e com entonação que sugere dúvida.	
2	LP	Não, tá errado isso aí.	Entre risos.	
3	Iim	Então o que você precisa mudar?		
4	LP	Se não é esse é esse.		Em outra folha, escreve tia
5	Iim	Vamos ler agora. A minha tia veio na minha casa. Ah, tá. E a minha avó e a minha prima. Sua avó? Não entendi!	Le [avó]	
6	LP	Hahahah não é a minha avó.		
7	Iim	Mas aqui não está escrito avó.		
8	LP	Mas o que tem que fazer, então? Tem que colocar aquela coisinha, né?		
9	Iim	O acento?		
10	LP	Isso aqui, ó.		Em outra folha, escreve vó.
11	Iim	Isso mesmo. Essa coisa se chama acento. Esse que você usou é o agudo.		

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Dado 10: LP e eu conversamos sobre o que ele escreveu

Este pequeno trecho da sessão com LP nos revela muito da proposta da ND para crianças que, como ele, enfrentam dificuldades para escrever. Vemos que, neste momento, tomei LP como um interlocutor que compartilha comigo sentidos e conhecimentos acerca do nosso mundo – uma rede de supermercados comuns na cidade em que vivemos (turno 1). A possibilidade de interromper a leitura, retomar e perguntar, dada pelo contexto de interlocução, permitiu que LP revisasse seu texto, se distanciasse dele, encontrasse o problema e que pudesse, assim, corrigi-lo. O estranhamento proposital em minha fala, enquanto interlocutora de LP, faz com que ele perceba que há um problema relacionado ao sentido, pilar que sustenta e dá continuidade à interlocução. Desta maneira, a correção se faz necessária para que o sentido permeie novamente nossa conversa, gerada a partir dos textos que ele escrevia. Conforme analisa Franchi (1977):

“É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria dos sistemas lingüísticos, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento um trabalho de reconstrução” (FRANCHI, *idem*, p. 12)

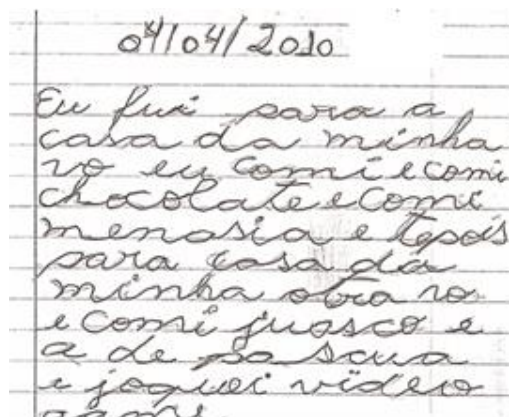
Neste sentido, a escrita se tornou apenas objeto a ser corrigido e reconstruído, mas também instrumento de retificação do vivido (FRANCHI, 1977).

Além da correção dos textos, está imbricada nesse processo de estranhamento e de busca do sentido, a estabilização da produção da fala de LP. Quando eu e Sônia Bordin líamos os textos de LP e buscávamos sentido em tudo o que ele escrevia, estranhando e apontando a falta de sentido nas palavras que apresentavam problemas, ele fazia o exercício de recuperar, reconhecer, diferenciar e representar o valor sonoro dos traços. Segundo Coudry e Bordin (2012), este aprendizado é estabilizado primeiro na escrita e depois na fala, uma vez que passar a marcar o valor sonoro na escrita provoca uma desestabilização e um rearranjo da fala da criança, ou seja, uma reorganização das inervações e imagens sonoras por elas produzidas.

“Experimentar a impressão da inervação sonora da diferença entre o som marcado e não marcado e associá-la adequadamente significa construir e usufruir de uma memória que demanda atenção e tempo para ser automatizada, condição em que a atividade epilinguística exerce sua função atingindo o novo aprendizado. No caso da relação fala e escrita, isso depende da exposição ao escrito e da intervenção do outro. Nesse processo, ocorre uma flutuação entre três eixos: o da fala, o da leitura e o da escrita, até que tal aprendizado se

automatize, o que implica em um encurtamento funcional.” (COUDRY e BORDIN, 2012, p 150).

Veja-se este dado produzido por LP, em sua casa, após oito meses de acompanhamento longitudinal, em 04/04/2010:



04/04/2010
Eu fui para a casa da minha vo e comi e comi chocolate e comi menasia e depois para casa da minha outra vo e comi guasco e a de pascoa e joguei video game.

“Eu fui para a casa da minha vo e comi e comi chocolate e tepois para casa da minha outra vo e comi juasco e a de pascoa e joguei vídeo game.”

Dado 11: LP escreve novamente sobre seu cotidiano em seu diário

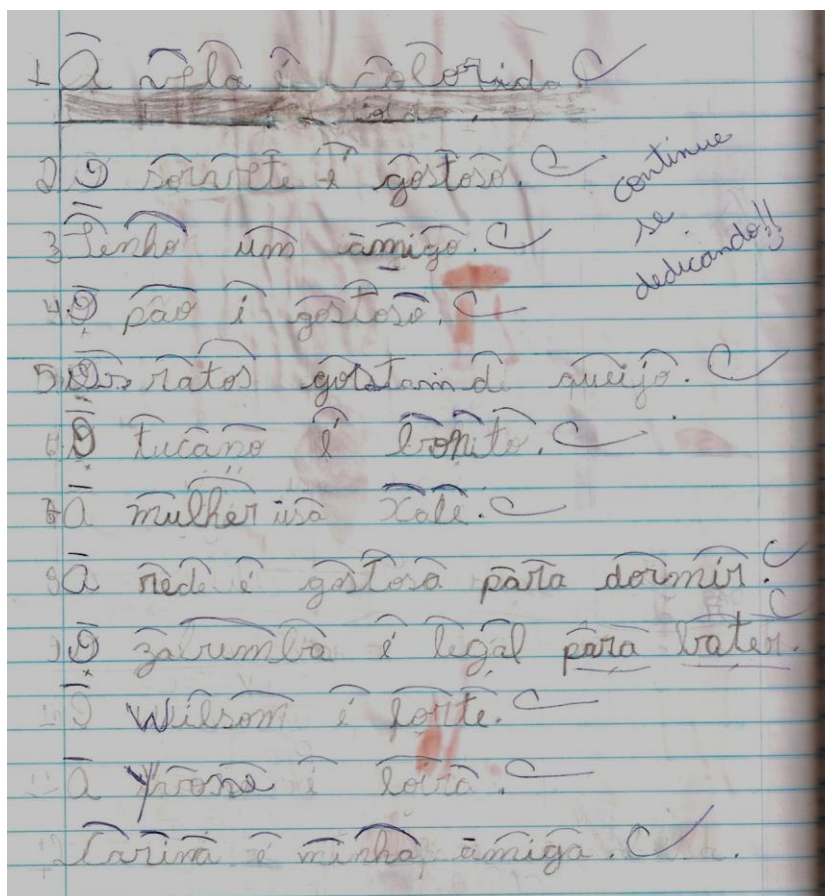
Como vimos, no contexto de produção desse dado, LP escrevia um diário sozinho, em sua casa, contando aquilo que julgava ser importante contar para suas cuidadoras. Neste contexto, LP pode apagar, ler e reler, escrever novamente, ampliar ou reduzir seu texto, corrigir ou manter aquilo que julgar necessário, escolher entre palavras cujo sentido se assemelha diferentemente do tempo e da dinâmica de atividade propostos pelos ditados escolares.

Esse dado de LP elucida a questão do tempo de associação e automatização entre o som marcado e não marcado apontado por Coudry e Bordin (2012). Conforme as autoras, a estabilização deste eixo demanda tempo e não ocorre de forma linear porque é essencialmente caracterizado por picos e platôs, idas e vindas entre a fala e a escrita, entre a fala e a própria fala. Assim, este último dado de LP nos revela sua questão de tempo para a associação pontual entre a presença e ausência do traço de sonoridade quando ele passa a sonorizar até mesmo onde não deveria, o que reflete em sua escrita, tendo em vista que, anteriormente, era comum a presença predominante em seus textos de grafemas com imagem sonora ensurdecida.

Não encontrei produções escritas espontaneamente por LP em seus cadernos de escola: apenas cópias de pequenos textos, poemas, e frases de ditados. Entendo por “escrita espontânea” textos e frases nos quais a criança pode abordar o tema que escolher, escrever em seu ritmo, dentro ou fora da escola. Textos que a criança produz pelo próprio punho, que propiciam a oportunidade de refletir sobre a própria escrita, em que pode apagar, reescrever, retomar, etc, já que “Deixar as crianças escreverem textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia”. (CAGLIARI, 1997, p. 71)

Os ditados não são considerados escritas espontâneas, não apenas por estarem fora de um texto, mas também porque são atividades cujo fim se justifica em si mesmo: as frases não serão lidas por outra pessoa que não a professora, não terão outra função que não a de escrever apenas por escrever, preenchendo o tempo da aula e de conferir se o aluno domina a ortografia das palavras. São, portanto, frases escolhidas pelo professor para avaliar o aluno.

Sobre isso, encontrei, nos cadernos de LP, um exemplo que ilustra com excelência a distância que há entre muitas das frases do ditado e o cotidiano das crianças. Depois, lendo tais frases com LP, pude ver como o sentido está ausente no momento da escrita e como a interlocução pode retomá-lo através da possibilidade de retificar o vivido pela e na linguagem (Franchi, 1987).



A vela é colorida.

O sorvete é gostoso.

Tenho um amigo.

O pão é gostoso.

Os ratos gostam de queijo.

O tucano é bonito

A mulher usa xale.

A rede é gostosa para dormir

A zabumba é legal para bater.

O Wilson é forte.

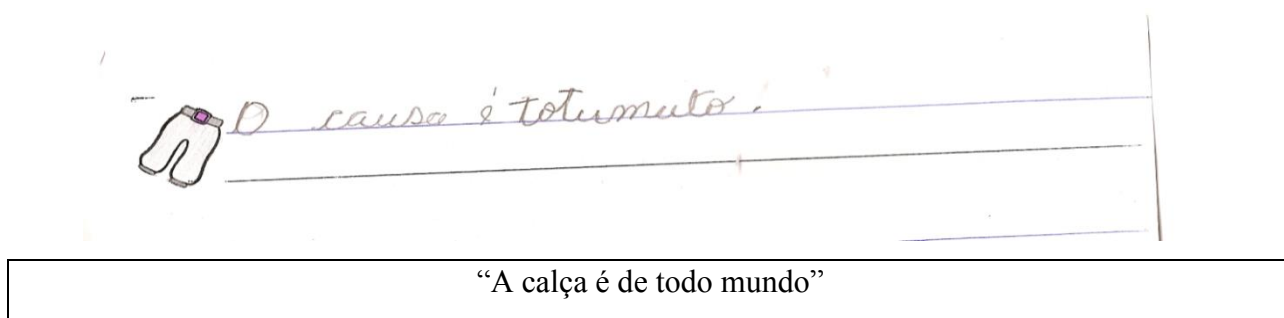
A Yvone é loira.

A Carina é minha amiga.

Dado 12: produzido por LP na escola em um ditado em maio de 2009. Segundo LP, essas frases foram corrigidas pela professora junto com ele e por isso não há nenhum problema de escrita.

Reli junto com LP essas frases e, logo após a leitura, ele me perguntou *quem* era essa moça, a Zabumba, e por qual motivo batem nela. Além disso, entre muitas risadas, LP me disse que não conhecia nenhuma Carina, Yvone e nem Wilson. Finalizando a conversa, LP disse que nunca viu ninguém usar xale porque aqui faz muito calor e, além do mais, quando está frio, a blusa esquentava muito mais que o xale. Essa conversa é representativa do *nonsense* que permeia as atividades escolares propostas para LP e do tempo perdido com atividades que dão poucas oportunidades para que ele refletisse sobre sua escrita, leitura, e sua fala, bem como sobre o mundo em que vive.

Alkmin (2009) discute a relação entre a escrita e a oralidade. Segundo a autora, a fala mobiliza recursos expressivos variados do falante (tom de voz, ritmo de fala, organização do discurso, léxico, construções gramaticais etc) ao passo que, para escrever, deve-se saber manipular códigos ortográficos e gramaticais, além de se adequar ao formato do gênero envolvido. Desta maneira, substancialmente diferente da escrita, o ditado, que é uma elocução oral, não se legitima como forma de avaliação da escrita. O que muitos professores têm feito, porém, é utilizar o ditado de frases que eles mesmos escolhem para avaliar a escrita das crianças. O resultado desta atividade é interpretado como erro: os alunos se apoiam em sua fala ou na fala da professora para escrever e acabam produzindo dados como este, escrito por LP na escola, durante um ditado, em fevereiro de 2009:



Dado 13: produzido por LP na escola, consistia em um ditado

Conforme analisa Müller (2013), baseada em Abaurre (1997), a hipossegmentação de *todo mundo* é justificada pela prosódia. Para a autora, a escrita de *todomundo* ou de *totumuto* como fez LP, “são indícios de padrões rítmico-entonacionais típicos da oralidade e parecem obedecer a princípios subjacentes ao estabelecimento de constituintes prosódicos” (MÜLLER, 2013, p. 34). Partindo de critérios prosódicos, as crianças entendem que, nessa aglutinação de

todo e *mundo* há uma só palavra. A autora aponta, ainda, para o uso de *u* em *todu* por muitas crianças e, no caso de LP em *totu*. Para ela, esse uso é evidência de que a criança parte de critérios prosódicos, já que “constrói uma harmonia vocálica na palavra” (MÜLLER, *idem*).

Na correção desta e de todos os outros enunciados do ditado, a professora de LP apenas escrevia na lousa as frases que havia ditado e os alunos deveriam copiá-las em outra folha, encerrando a atividade. Nada garantia que o aluno faria a leitura das frases que tinha escrito no momento do ditado, comparando com as da lousa. Assim, a atividade se encerrava e LP não refletia sobre sua própria escrita, sobre escrita e oralidade. Não sabia por que errava e nem por que deve se escrever de outra maneira que não a que escreveu, ou que não a maneira pela qual falava – vemos nesse dado a transposição que LP faz, em sua escrita das instabilidades entre consoantes surdas e sonoras presente em sua fala. Para a professora, copiar a frase no caderno já garantia que LP poderia aprender como se escrevem as palavras que ela ditou. Deste modo, a maior parte das atividades promovidas em sala de aula consistia em copiar algo da lousa, do livro, da folha que a professora entregou: LP copiava todos os dias o cabeçalho, o cardápio do dia e uma frase de conteúdo religioso. Copiava, algumas vezes, pequenos textos que a professora escrevia na lousa: grande parte dos textos, porém, eram trazidos digitados pela professora e LP os colava em seu caderno.

Sabemos que LP transpunha seus problemas de sonorização da fala para a escrita e, por isso, apresentava problemas para selecionar a representação gráfica de algumas letras na palavra, especialmente *t e d*, *f e v*, *p e b*. Cabe aqui ampliar a reflexão da sonorização ou falta dela tão comum e presente na escrita de muitas crianças que, diferentemente de LP, não têm problemas articulatórios. Cagliari analisa os problemas de sonoridade, principalmente o fato da prevalência das surdas, e não das sonoras na escrita das crianças como uma decorrência do modo pelo qual algumas atividades são feitas nas escolas. Para o autor, a criança

“Não tem como ponto de referência o conhecimento prévio da escrita da palavra: então, resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português... Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de formação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro, tanto é assim que muitos lingüistas não usam tal distinção e chama todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas. A criança que está sussurrando sons, que não conhece a ortografia, terá uma tarefa difícil pela frente quando precisar decidir com que letra deverá escrever a palavra, sobretudo se compará-la com

palavras mais familiares e com relações às quais ela dispõe mais vivamente de uma lembrança de fala real, não sussurrada”. (CAGLIARI, 1997 p. 63)

A prática dos ditados é, portanto, uma oportunidade que a escola perde de abordar com as crianças, as diferenças entre fala e escrita, especialmente no que toca à variedade linguística que não se apaga quando a criança vai à escola. Para Cagliari, com o estudo das diferentes variedades linguísticas no período da aquisição da escrita na escola, as crianças veriam “como a fala e a escrita funcionam, como os dialetos vivem, como uma classe pode ter falantes de dialetos diferentes, quando se usa um, quando se usa outro (CAGLIARI, p. 71).

O que temos visto, a partir do caderno escolares das crianças do CCazinho, de seus depoimentos e dos depoimentos de seus pais é que, na direção contrária, a escola se mostra cada vez mais preconceituosa no momento de lidar com a variedade linguística das crianças e cada vez mais ignora suas singularidades no eixo fala, leitura e escrita, como veremos no capítulo 5.

A partir dos dados aqui analisados, vimos que a natureza dos problemas ortográficos de LP, relacionados à sonorização e ao ensurdecimento das consoantes, se dava devido ao fato de que ele ainda não reconhecia o valor/diferença entre os traços surdo e sonoro, o que o confundia: ele nunca sabia quando acertava e quando errava. Vimos, através do dado 10, que quando LP é tomado como interlocutor que precisa prover o sentido para o outro que demonstra estranhamento diante de sua escrita, o valor é reconhecido na interlocução e a diferença estabelecida e esclarecida para LP. Esta análise nos possibilita refletir sobre o fato de que a fala está presente no momento de escrever e assume o papel de âncora. O que ocorreu, posteriormente, para LP, foi que a âncora principal para a escrita de seus textos passou a ser o sentido, uma vez que ele percebeu que este pode ser suspenso se ele sempre escrever como fala. A natureza dessa dificuldade, portanto, não era patológica: estava relacionada aos seus problemas fonoarticulatórios e, para que fosse resolvida, bastou a constante leitura de seus textos por alguém que não abrisse mão de que LP retomasse o sentido do que escreveu.

O papel de sua mãe neste processo também foi crucial. SP participava dos encontros entre as mães das crianças do CCazinho, mediados pelas professoras Maria Irma Hadler Coudry, Sônia Bordin e Mônica Caron. Estes encontros se tornaram um espaço para as mães das crianças poderem compartilhar histórias, sentimentos, esperanças, dores, alegrias e para poderem, sobretudo, falar das dificuldades que elas, seus filhos e familiares enfrentam diariamente. Também é um espaço onde recebem orientações para acompanhar os estudos dos filhos. Ciente

de que poderia ajudar LP em casa, SP sempre se mostrou interessada em perguntar para mim e para Bordin o que ela poderia fazer para contribuir para o acompanhamento de LP. Orientada a insistir para que ele lesse e escrevesse, SP passou a verificar com mais frequência os cadernos do filho e a comprar livros e revistas de histórias em quadrinhos com os personagens de que ele mais gostava. Destaco essa iniciativa da mãe como um dos principais fatores que colaboraram para que LP enfrentasse suas dificuldades.

Após seu ingresso no CCazinho, LP passou a ler e a escrever com mais frequência e, em nossos encontros, esse tipo de correção dependente do sentido do texto passou a ser constante. Percebemos que a própria fala de LP se modificou ao longo do acompanhamento longitudinal, uma vez que passamos a notar cada vez menos ocorrências de ensurdecimento e sonorização inadequadas. Ocorreu, portanto, que a diferença/valor foram atribuídos, primeiramente, à sua escrita e, posteriormente, à sua fala, que se tornou cada vez mais distante de uma fala infantilizada e mais próxima de uma criança de 10 anos.

4. SEGUNDA QUESTÃO: LEITURA, NOVOS E VELHOS SENTIDOS

Aula de Português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?*

Carlos Drummond de Andrade

Um dos grandes problemas apontados pela mãe de LP era o longo tempo que ele demorava para ler e as dificuldades que ele tinha para recuperar o que tinha lido. Nas palavras dela, “assim que ele acaba de ler a frase e eu pergunto o que estava escrito ali, ele me diz que não lembra de nada”. Segundo ela, o momento de ler era um momento de exaustão e frustração para os dois, não só pela demora, mas principalmente pela dificuldade de LP para se lembrar e falar sobre o que tinha lido. Diante de tanta dificuldade, ela desistia de fazer as tarefas com ele, o que o levava a fazer no dia seguinte junto com sua professora.

Acredito que LP, consciente de suas dificuldades articulatórias e dos problemas que enfrentava para reconhecer o valor sonoro/surdo das consoantes, tinha como única preocupação o fato de conseguir pronunciar corretamente o que lia, o que já demandava um grande esforço que o impedia de construir o sentido do que lia.

Para intervir na leitura de LP, a ND recorre aos estudos de Freud¹⁴ nos quais o autor descreve o processo por meio do qual a criança consegue ler e recuperar o sentido. Como vimos no capítulo anterior, o autor propôs, nos estudos sobre as afasias, uma nova abordagem para os estudos do aparelho de linguagem. Para o autor, um único pilar sustenta a entrada da criança na fala, na leitura e na escrita: o sentido que norteia e guia tais instâncias. Aprender uma letra não envolve apenas o movimento motor de desenhá-la: “ela aprende um novo som acompanhado de uma imagem visual nova, a qual só ganha existência se ancorada no sentido da imagem sonora da palavra antiga, já conhecida, ou seja, presente na língua falada” (BORDIN, 2010). O que está imbricado no processo de ler com compreensão, portanto, é o reconhecimento de uma imagem

¹⁴ A teorização proposta por Freud foi inserida no escopo teórico da ND por Coudry nos relatórios do Projeto Integrado para a CNPq em 2007 e em 2010, bem como no texto *Caminhos da Neurolinguística Discursiva*, nos quais a autora trabalha com teoria e dados para analisar as dificuldades enfrentadas tanto por crianças quanto por afásicos no eixo fala, leitura e escrita à luz de Freud.

visual nova (a letra) e sua associação a uma imagem sonora antiga, que circula na fala do próprio sujeito e é resgatada no momento da leitura.

Veja-se o dado abaixo. Ele foi produzido no dia 16/03/2010, no segundo semestre de acompanhamento longitudinal. Neste dia, LP pediu que eu fizesse um exercício de leitura e interpretação de texto que a professora havia pedido como lição de casa. A atividade consistia na leitura de um texto adaptado de uma das apostilas do material didático de Língua Portuguesa, fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo. LP deveria ler o texto e responder algumas questões.

O texto contava a história de uma família formada por um casal e dois filhos. Um dos irmãos do pai dos garotos, o tio Jullys, pediu dinheiro emprestado para o casal e disse que iria para a Europa, abrir um negócio que o deixaria rico e que voltaria um dia para recompensar a família. No início do texto, o autor deixa claro que o tio Jullys vivia envolvido em golpes, empréstimos que nunca pagava e até alguns roubos. As crianças sabiam que o tio jamais voltaria com o dinheiro, mas o pai delas ainda tinha esperança de que ele seria recompensado. LP me disse que estava “muito difícil de entender” e que no texto havia algumas palavras que ele nunca tinha visto. Pedi então que ele lesse em voz alta para que conversássemos sobre aquela história.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações do enunciado verbal	Observações do enunciado não verbal
1	LP	Papai disse que tio Jullys havia alugado uma loja ampla, e que estava em enriquecendo. Uma segunda carta chegou dois anos depois da primeira. Dessa vez titio Jullys dizia que uma viagem para a América do Sul atrás de um ótima negócio. Ótima negócio	LP faz uma leitura lenta e silabada e após repetir ótima negócio, faz uma pequena pausa e repete, sem ler novamente, o que acabara de ler.	
2	Iim	Hum?		
3	LP	Ótima negócio. Ótima negócio. Aqui ó.		LP aproxima o caderno de Iim e aponta a palavra que está lendo, tentando ler novamente.

4	Iim	De um...		
5	LP	Otimo. Não otima. Otimo negócio. Ah! Ótimo. Tipo bom!		
6	Iim	Isso!		
7	LP	Ah, tá!		
8	Iim	Isso!		
9	LP	E que provavelmente ficaria... ficaria alguns anos sem enviar notícias, mas afirmava que voltaria rico. Com efeito, durante dez.. dez.. Dez...	Na primeira vez que lê a palavra <i>ficaria</i> , posiciona o acento na segunda sílaba. Faz uma pausa, olha para cima movimentando os lábios como se estivesse pronunciando a palavra e retoma a leitura acentuando a palavra tal qual é acentuada. Quando lê a palavra dez, lê [dez]	
10	Iim	O que que vem depois?		
11	LP	Dez?	Lê [dez]	
12	Iim	E depois, que palavra que vem depois?		
13	LP	Dez anos. Dez anos? Dez? Dez...	LP olha para cima enquanto pronuncia as palavras. Lê [dez]	
14	Iim	Vamos ler tudo. A palavra que vem antes e a que vem depois.		
15	LP	Durante dez anos. Dez! Dez anos! Dez e dez?	Na segunda, terceira e quarta vez que diz a palavra dez, LP diz tal qual todos falamos: [deis]	
16	Iim	Sabe porque, L, a gente fala <i>deiz</i> , como se tivesse uma letra <i>i</i> aqui. A gente fala assim, mas tem que escrever sem o <i>i</i> . E com <i>z</i> .		Iim escreve em uma folha separada: deis. Depois, escreve dez.
17	LP	Durante dez anos não se teve notícia de tio Jullys. Por isso, nós passeios. Nós	LP interrompe sua leitura ao ler nós passeios. Começa	

		passeios? Nós passeios? Nossos passeios?	então a olhar para cima e repetir o que tinha lido. Depois, se interroga: nossos passeios?	
18	Iim	Vamos ler o que vem depois?		
19	LP	Nós passeios dominicais... Ah, nos passeios dominicais.		
20	Iim	O que é passeio dominical? Você sabe? Passeio aos domingos!		
21	LP	Tipo missa. O padre fala que a gente tem que ir na missa dominical, missa de domingo.		
22	LP	Nos passeios dominicais papai sempre, sempre viro, fi, fira, filha? filha? com.. Vilha. vilha. vilha com aquela.. ah, vinha com aquela alegre possibilidade. Era como se tio Jullys pudesse aparecer e nos trazer o mais rico dos futuros.	LP olha para cima e para o texto diversas vezes tentando atribuir sentido ao que estava lendo.	

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Dado 14: LP e eu liamos um texto de sua lição de casa e conversávamos sobre ele em 16/03/2010

No turno 1, LP faz algumas reformulações que evidenciam que ele busca ler e compreender o que está lendo. Quando lê *ótima negocio*, LP faz uma pausa e repete aquilo que acabara de ler, olhando para cima. Quando é interrogado acerca do sentido da palavra, vemos que ele buscou mostrar para a cuidadora (turno 3) o que acabara de ler mas buscou também ler novamente, confirmar no apoio visual sua primeira leitura. Isso nos revela que, para ele, o sentido ainda não estava presente. LP já considerava este texto difícil e já sabia que nele constavam palavras que ele não conhecia. Aparentemente, apontou a palavra para mim esperando que eu explicasse o sentido daquela nova palavra. Embora provavelmente pensasse que estava diante de uma palavra desconhecida, LP não desistiu de resgatar o sentido de uma palavra que já sabia: tentou ler novamente ao me apontar a palavra.

No turno 5, LP percebe parte de seu equívoco. Leu *ótimo* e não *ótima*, como vinha fazendo. Fica claro, porém que o sentido da palavra ainda não tinha sido recuperado: LP ainda não estava lendo a palavra tal qual é acentuada na fala. Somente ao final do turno 5 ele consegue resgatar o sentido que circula na língua e me revela que já sabe que palavra é aquela ao me apresentar uma palavra de sentido semelhante: *bom*. Certamente, minhas intervenções não foram as únicas responsáveis para que LP pudesse reconhecer a imagem acústica da palavra *ótimo* em sua imagem visual. Neste caso, a cadeia discursiva também se fez relevante para que ele buscasse o sentido: a palavra *ótimo* caracterizava um substantivo que se repetia no início deste texto várias vezes, e que já era comum para LP: conversamos anteriormente sobre que tipo de negócio ele imaginava que o tio Jullys poderia abrir na Europa e LP levantou algumas hipóteses: loja de casacos, já que lá era frio, restaurantes ou bares.

No turno 9, observam-se duas operações de LP para buscar o sentido do que lia. Primeiramente, ao depositar o acento da palavra *ficaria* na segunda sílaba, o sentido se perdeu. LP, desta vez, não olha para mim em busca de respostas: faz uma pausa, olha para cima e começa a mover sua boca silenciosamente, como se estivesse pronunciando a palavra *ficaria* diversas vezes, distribuindo o acento entre as sílabas. Quando finalmente acentua a palavra tal qual ela é pronunciada, recupera seu sentido e pode dar continuidade ao seu texto. Esta operação de LP elucida as afirmações de Freud acerca da dependência da fala para que um sujeito passe a ler com compreensão: é necessário resgatar o ritmo e a entonação já construídos na fala. Para Coudry,

“Por exemplo, a palavra *tabela*, para quem está aprendendo a escrever, pode ser lida pela primeira vez (e de forma silabada) como *ta-be-la* e em seguida retomada como *tabela* pela fala, e isso nos mostra que a criança está dentro da leitura – lendo – palavras velhas como se fossem novas (Freud, 1891). Esse vai-e-vem leva a criança a conhecer na escrita o que já conhece em sua fala e na fala dos outros”. (COUDRY, 2009, p 111)

Ainda no turno 9, vemos LP às voltas com a representação escrita – imagem visual – das palavras que já conhece. Ao ler a palavra *dez*, lê [dez] e não recupera seu sentido, ancorado apenas na forma como fala a palavra *dez* - [dɛis]. Neste movimento, LP lê uma palavra que já conhecia/velha como uma desconhecida/nova. Segundo Cagliari:

“Na fala acontecem algumas regras de variação, que podem até ser previstas pelos contextos. Por exemplo, pode-se dizer [ouro] ou [oru], [outro] ou [otru], [pouku] ou [poko], [bɔndeira] ou [bɔndera], [peɪi] ou [pefi], [kai]a ou [ka]a; porém, [dei] não pode ser também [de], [feito] não pode ser [fetu], [pairo] não

pode ser [para] etc. Convém observar que a variação entre [ei] e [e] ocorre só diante de [r] ou de [ʃ, ʒ], e a variação entre [ai] e [a] só ocorre diante de [ʃ, ʒ]; todavia, a variação entre [ou] e [o] ocorre sem ser previsível pelo contexto do som que procede ou sucede nas palavras”. (...) Há ainda o caso da variação entre [a] e [ai], [e] e [ei], [o] e [oi], [u] e [ui] em palavras oxítonas terminadas pelo som [s, z, ʃ, ʒ]” (CAGLIARI, 1997, p.60)

O autor complementa sinalizando que um aluno “pode escrever *talveis* (talvez) mas não escreve *eleifante*; não escreve *vei* mas escreve *veis*”. A partir das reflexões de Cagliari, é possível concluir que a escrita dos alunos revela um trabalho linguístico do sujeito, reflexões e hipóteses acerca de como ele imagina que se deve representar visualmente a imagem acústica que já conhece. Durante a leitura, entretanto, o movimento é contrário: LP precisou reconhecer, em uma imagem visual nova, uma imagem sonora já conhecida. Sua dificuldade residia no fato de que não há correspondência entre a imagem sonora e a imagem visual da palavra *dez*, o que suspendeu o sentido. O que o ajudou a resgatá-lo, novamente, foi minha intervenção (turno 14) para que lesse o adjunto adverbial por inteiro: *durante dez anos* e pudesse, então (turno 15), pela cadeia de sentido, associar sua própria imagem sonora/velha àquela nova imagem visual.

Para ler com compreensão, LP precisaria superassociar o modo como fala [deis] e *dez* tal qual escrevemos. Segundo Coudry (2013)

“O sentido (...) acontece quando elas [as crianças] internalizam a representação do padrão (a realização motora para dizer o som da letra na palavra), ou seja, quando a letra como som retorna, sendo então ajustada e superassociada, chegando à palavra falada, que é o velho da língua, como postula Freud”.

Na análise deste dado, vimos que LP se viu diante de uma palavra que é modificada na fala não só por ele, mas por todos nós (exceto, talvez, falantes de Português na região Sul): a ditongação de *dez* é recorrente no falar do paulista. Coudry analisa, porém, que muitas crianças encontram dificuldades para ler palavras que não têm correspondência com sua variedade de fala, como por exemplo a leitura da palavra *placa* (Coudry, 2013) por falantes de uma variedade em que *placa* ocorre como *praca*. Neste caso, a autora nos mostra a postura da ND e o que fazemos com LP e com tantas outras crianças no CCazinho:

“quanto mais distante da variedade padrão for a leitura realizada pela criança em sua variedade de fala, mais as palavras lidas lhe soam como novas (FREUD, 1891/1973), o que requer a mediação de um outro, envolvido com seu aprendizado, caminho que seguimos com as crianças, respeitando seu ritmo próprio e investindo em sua transformação no processo de aprender a ler e a escrever, sem esquecer sua origem social e regional, e sem desprezar sua história

(ALKMIM, 2009), posição bem diferente da adotada pela escola de hoje”.
(COUDRY, 2013)

No turno 16, busco mostrar para LP que há uma diferença entre o modo como falamos e o modo como escrevemos. Na base desta reflexão, está o fato de que ler e escrever não são processos de decodificação um a um com o modo pelo qual falamos. É importante sinalizar esta diferença para LP, às voltas com as representações visuais das imagens sonoras que conhecem, não só para que elas compreendam a base de seus problemas para ler, mas também para que percebam que não escrevem com dificuldade à toa, ou que não inserem ou excluem letras aleatoriamente: há sempre uma hipótese subjacente às escolhas que fazem.

Cagliari aponta que “as crianças contam com uma capacidade enorme de análise da fala, o que irão perder assim que entrarem na escola, sufocadas pelo modo como se ensina o Português, tomando-se a escrita ortográfica como base para tudo” (CAGLIARI, 1997, P 17.). Durante o acompanhamento longitudinal, apostei nessa capacidade analítica de LP e apontei as diferenças entre o modo como ele falava (seja decorrente de seus problemas articulatórios, seja decorrente de sua variedade linguística), e o modo como lia e escrevia, esperando que as novas imagens visuais se tornassem memória.

No turno 17, LP, por si só, estranha o que disse, retoma no texto a imagem visual da palavra que não fazia sentido – o contexto ajuda a aproximar a fala nova, sem entonação, distorcida e silabada da fala velha e real da linguagem. Imaginei, primeiramente, que o contexto não o ajudaria muito: pensei que *dominical* seria uma palavra pouco presente em seu cotidiano, já que é recorrente em ambientes e contextos muito específicos, geralmente religiosos. Embora a família de LP não frequentasse a igreja semanalmente, ele conhecia a palavra justamente pelo seu uso neste ambiente: o padre pedia que fossem às missas dominicais. Enganada, me antecipei desnecessariamente, dizendo que “passeio dominical era passeio de domingo”.

No último turno, vemos que não houve necessidade de que eu fizesse intervenção alguma. Fica claro que LP lia com sentido. Ao ler *filha* por *vinha* o sentido que vinha construindo pelo contexto se suspende novamente e ele interrompe sua leitura: “papai sempre filha”. LP percebeu que na cadeia de sentido o substantivo *filha* após o advérbio de tempo *sempre* não poderia conferir continuidade coerente ao texto que ele estava lendo. LP retorna, então, à imagem visual no texto e confere se o que ele leu estabeleceria sentido com a palavra que se seguia, conforme minhas orientações anteriores (turnos 10 e 18 – *o que vem depois?*). Assim, após algumas

tentativas, LP consegue ler a palavra *vinha*, percebe que ela se encaixa na cadeia de sentido que está construindo e dá continuidade à sua leitura.

Ao terminarmos a leitura do texto, retomamos oralmente a sequência narrativa e buscamos responder o que era pedido. A resposta da maioria das perguntas poderia ser facilmente encontrada no texto, como, por exemplo: “Quanto dinheiro tio Jullys pediu emprestado? Ele foi embora de navio ou avião? Para onde tio Jullys foi embora? Por que tio Jullys pediu dinheiro emprestado”? LP não encontrou dificuldades para responder tais perguntas: localizou facilmente as informações no texto e copiou a resposta certa. A última pergunta, porém, dizia respeito a um trecho do texto: “No trecho ‘era como se tio Jullys pudesse aparecer e nos trazer o mais rico dos futuros’ há certa ironia. Explique”.

Percebi que, para responder, LP retornou ao texto e procurou o trecho mencionado no exercício. Leu e releu este trecho várias vezes e me disse que não sabia responder. Quando perguntei se tinha entendido a questão, ele me respondeu: “sim, mas ela deve estar errada, porque essa palavra aqui, *ironia*, não tem no texto”. Evidentemente, LP não entendeu e imaginou que o procedimento para respondê-la fosse o mesmo usado para responder todas as questões anteriores: procurar a resposta, que equivale a uma determinada palavra, no texto.

Para conseguir responder, LP precisaria conhecer o sentido da palavra ironia e saber que ela funciona como um mecanismo de humor nos textos. Pela análise dos dados, vimos que as dificuldades de LP eram anteriores: ele ainda tinha dificuldades para associar novas imagens visuais às velhas imagens sonoras. Compreender o sentido de *ironia* e reconhecer seu funcionamento no texto exigem operações de sentido que LP ainda não construíra: ele estava acostumado a responder perguntas cujas respostas se localizavam facilmente no texto. Se, por um lado, perguntas simples o desmotivavam a fazer os exercícios e não possibilitavam que ele relacionasse fatos, inferisse, argumentasse ou modificasse o que não gostou, por outro, perguntas complexas frustravam-no e confundiam-no.

Busquei compreender também os motivos pelos quais a leitura de LP se mostra silabada e lenta. Cagliari (2009) analisa que tal leitura silabada é consequência de um método de ensino de escrita baseado na sílaba: as cartilhas e as atividades nela inspiradas. Segundo o autor, o fato de que todas as atividades giram em torno da sílaba faz com que o aluno pense que para que leia, precise também silabar – silabar para decifrar a escrita e para ter uma pronúncia bonita, bem articulada.

“A cartilha ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência: isso é contraditório! As crianças aprenderam a falar e dizem tudo de maneira adequada nas mais diferentes circunstâncias da vida, justamente porque, como falantes nativos, aprenderam a agir assim e nisso são perfeitas. Poderiam aprender a ler usando esse mesmo comportamento fonético. Porém, a escola destrói essa habilidade já conquistada, porque acha que falando naturalmente os alunos não vão aprender a grafar corretamente as palavras nem a ler no dialeto padrão. Há um equívoco educacional nessa atitude escolar” (CAGLIARI, 2009. P. 86)

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a leitura lenta, silabada e que requer esforços por parte do sujeito é considerada sintoma de TEA pela literatura médica, representada neste trabalho pelo DSM V. A análise de Cagliari, porém, partiu da análise linguística de uma prática pedagógica atual e percebeu que a leitura lenta, que requer esforços por parte das crianças é consequência do tipo de atividades que são usadas para ensiná-las a escrever. Novamente, o DSM V comete um equívoco ao desconsiderar os tipos de atividades de leitura e escrita que a escola propõe e o modo como eles moldam a forma como o sujeito lê e escreve. Este equívoco, conforme analisa Coudry (2007, 2008, 2009), é gerador de um diagnóstico igualmente equivocado.

Pude também compreender o que LP entende por responder questões de interpretação de texto: para ele, tais respostas poderiam sempre ser localizadas no texto e, caso isso fosse impossível, a pergunta seria descabida. Cagliari também nos ajuda a ampliar a reflexão sobre a concepção de interpretação de texto da escola e das crianças a partir das atividades cartilhescas. Segundo o autor, as atividades de interpretação de texto foram introduzidas nas cartilhas quando alunos que eram considerados bons leitores não eram capazes de recuperar o sentido do que tinham acabado de ler, nem eram capazes de dizer com as próprias palavras de que se tratava um texto por eles lido.

“Mais uma vez, a cartilha meteu as mãos pelos pés. Fazer interpretação de texto passou a ser preencher vazios de perguntas feitas com trechos do texto. Por exemplo, se o texto diz: “Maria foi visitar a vovó”, pergunta-se: “Quem foi visitar a vovó?” “Maria foi fazer o que na casa da vovó?” “Maria foi visitar a _____”. Ora, achar que um falante nativo de português não é capaz de ouvir (ou ler) uma frase banal como essa e não entender é um insulto à racionalidade da pessoa. (...) O que os alunos gostariam mesmo de fazer era aprender a ler e a escrever, para ler pó si e escrever suas historinhas como bem quiserem” (CAGLIARI, *Idem*, p. 96)

A análise deste dado à luz da teoria de Freud e Cagliari sobre como um sujeito aprende a ler, possibilitou não somente que eu compreendesse as dificuldades de LP, mas também que eu pudesse intervir, ajudando-o a recuperar o sentido da palavra pelo contexto, pela minha própria fala/leitura ou pela fala dele próprio. O aparato teórico lido também permite afastar a possibilidade de um diagnóstico, já que descaracteriza os problemas de LP como sintomas e os caracteriza como hipóteses que ele constrói no momento de escrever, processo em curso, que, como já apresentado, se mostra não-linear.

Podemos perceber, aqui, um paradoxo: LP era um sujeito considerado incapaz de aprender a ler e escrever por portar um suposto Distúrbio de Aprendizagem. Ao longo do percurso escolar, porém, LP percebe os macetes das cartilhas e dos livros didáticos para responder as questões de interpretação de texto e joga o jogo da escola: procura no texto as mesmas palavras das questões para elaborar suas respostas. Quando este macete não funciona, porém, ele acaba por se perder, demonstrando assim que as próprias atividades escolares colaboram para que a leitura seja reduzida apenas ao ato de ler e responder questões através de uma simples busca de palavras e não um processo de reflexão, retomada e busca pelo sentido. Vemos, portanto, o paradoxo criado na escola: o modo pelo qual as atividades escolares são elaboradas acaba por limitar a leitura e a discussão do sentido de um texto e, paralelamente, exige que ele possa ir além daquilo que lhe é demandado à exaustão, sem lhe dar condições para esse tipo de refinamento analítico.

5. PARA ALÉM DA FALTA DE SONORIDADE: HIPÓTESES DE UM SUJEITO DA E NA LINGUAGEM

“Eu nasci pra ser feliz, não pra ser perfeito!”

Frase de autor desconhecido compartilhada por LP
em uma rede social

Um dos principais objetivos do acompanhamento longitudinal foi refletir, junto a LP, que não há como trabalhar a escrita sem escrever ou a leitura sem ler (POSSENTI, 2005). Assim, a proposta de reescrever seus textos se faz fundamental no acompanhamento longitudinal: à medida que revisa e reescreve seus textos junto às cuidadoras, LP vai além da identificação de instabilidades ortográficas, mas também amplia sua competência linguística, quando levado a elaborar diferentes frases para expressar um mesmo sentido.

A leitura de Possenti (2005) foi essencial para ampliar tal reflexão sobre escrita e reescrita de textos: o autor propõe que a escrita dos textos e, fundamentalmente sua reescrita regular, na escola e fora dela, são maneiras de se passar a dominar normas ortográficas, gramaticais e de textualidade. Considera, ainda, que o domínio das regras ortográficas está relacionado menos à construção e mais à memória, ocorrendo na prática regular e atenta da leitura e da escrita.

Assim, dois compromissos foram firmados com LP: que ele lesse, diariamente, durante alguns minutos e que contasse sobre o que leu para a mãe, aos irmãos e para as suas cuidadoras, nos encontros semanais. O objetivo desta proposta é recuperar a ideia de que o sentido da escrita acontece quando alguém lê. LP passaria, ainda, a escrever sobre o que quisesse: fatos de seu cotidiano, sobre o cachorro que acabara de ganhar, sobre a posição de seu time no campeonato, dentre outros temas. Assim, a partir desses textos, as cuidadoras puderam refletir junto a LP sobre suas questões ortográficas e textuais, além de trazer, às discussões, as funções sociais da escrita. Além da leitura dos textos produzidos por LP, outras propostas de escrita eram feitas no acompanhamento, como jogos de adivinhar palavras, listas para preparar uma atividade, etiquetas para organizar seu caderno, cronogramas para organizar sua semana.

Logo após esse compromisso firmado, a mãe de LP nos relatou que ele passou a escrever mais, e dizia que tinha que escrever para que as cuidadoras lessem e para que ele se lembrasse de nos contar os lugares em que foi, as pessoas com quem falou e tudo que sua nova cachorrinha estava aprendendo.

O dado a seguir é resultado de uma dessas produções: em 06/10/2009, eu e LP olhávamos para a página de uma revista que trazia o desenho de um parque lotado de pessoas, animais e objetos. Na figura, diversos objetos eram distribuídos de forma a ficarem escondidos, para que a criança pudesse passar algum tempo procurando-os. Pedi que LP observasse a figura e escolhesse os objetos que julgava estarem em posição mais difícil de serem encontrados. Assim que escolhesse, deveria fazer uma lista com o nome das figuras selecionadas e cronometrar um minuto no relógio, para que eu pudesse encontrá-las. Veja-se no dado abaixo as palavras que ele produziu circuladas.

REC. PEIXE UVA MACAM SOL UICPIMHO OJO TIZOIA		JOANINHA LUA PINTINHO COELHINHO BORDOLETINHA GATINHO
★ URSINHO	★ OSSINHO	FONHA LAUR LAPES ARVORE ARANHA
• OVELHINHA FOLHA	• BARQUINHO LAPIS	• NOVEN
• ESTRELINHA		TARTARUGUINHA
• FLORZINHA	• TARTARUGUINHA	

Dado 15: em 06/10/2009, LP e eu escrevíamos uma lista de figuras que deveríamos procurar durante um jogo.¹⁵

Como já analisamos, LP está às voltas com a representação da sonoridade. Isso fica claro na sua primeira tentativa de escrever a palavra *osso*, quando ele sonoriza o som surdo da letra *s* na palavra em *ojo*. Outro aspecto da fala de LP imbricado neste dado é o modo como ele dizia

¹⁵ Na ocasião em que escrevíamos esta lista de palavras, LP e eu contávamos apenas com uma caneta de ponta fina para escrever. Comentei com ele que ele deveria tomar cuidado para não escrever com muita firmeza para não acabar manchando a folha. Atribuo a isso o fato de sua letra ter ficado tão diferente e com pouco capricho.

algumas palavras de forma infantilizada. As palavras *uicinho* (ursinho) e *tizoia* (tesoura) são evidências deste falar infantil sustentado pela família, especialmente pela mãe.

Esse dado, porém, nos revela mais do que o fato de que LP quase sempre escreve como fala. Veja-se que, ao escrever *lápiz*, LP revela que já tem certo conhecimento da representação ortográfica e, principalmente, do que costumam corrigir em sua escrita ao hipercorrigir. Para Cagliari:

“A hipercorreção é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever: por exemplo, como muitas palavras que terminam em *e* são pronunciadas com *i*, escreve todas as palavras com o som de *i* no final com a letra *e*. Confira, por exemplo, a escrita Lopes (nome) e a escrita lapes em algumas crianças, em vez de *lápiz*” (CAGLIARI, 1997, p. 141)

Não podemos dizer, portanto, que a escolha de LP pela letra *e* e não pela letra *i* é uma simples troca ou uma escolha aleatória: ela é sustentada por uma hipótese construída pelo próprio sujeito ao longo de sua trajetória na entrada do mundo das letras – especialmente a de LP, que se caracterizou por muitas correções e sofrimento diante de como representar imagens sonoras em imagens visuais.

O dado 15 nos mostra também uma hipótese construída por LP acerca da representação da nasalidade. Quando LP chegou ao CCazinho, não conhecia os acentos gráficos. Como vimos no dado em que conversávamos sobre o fato de sua tia ter ido visitá-lo e sobre sua ida à casa de sua avó, ele me disse que na palavra *vó* faltava “aquela coisinha”, se referindo ao acento agudo. Cagliari sinaliza que

“A marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos. Alguns alunos aprendem que certas palavras, de uso muito comum, têm acento”. (*Idem, ibidem*, p.144)

LP não se contentou em representar a imagem sonora de maçã por maça: para ele, a nasalidade deveria ser representada de alguma maneira e, já que não sabia representá-la com o acento, escolheu uma nasal para tal representação, adicionando a letra *m* ao final da palavra. Mais uma vez, a inserção de mais uma letra na palavra não foi aleatória nem impensada: se assentava na necessidade da representação da nasalidade e revelava, novamente, que LP já refletia sobre a imagem sonora proveniente do modo pelo qual tentava representar visualmente as palavras.

Ainda nesse dado, vemos que LP hesita antes de escrever *peixe* e *folha*. Quando estava escrevendo *peixe*, me perguntou se deveria escrever com *s* ou com *c*.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	LP	Como que escreve peixe? Com a letra <i>s</i> ou com a letra <i>c</i> ?	Diz [pesi]	
2	Iim	Peixe? Esse aqui ó?	Diz [pe i]	Desenha um peixe na lousa.
3	LP	É.		
4	Iim	Bom, a gente fala peixe. Mas a gente precisa escrever peixe, com <i>i</i> . E com <i>X</i> . P-E-I-X-E.	Na primeira vez que diz a palavra peixe, diz [pe i]. Na segunda, diz [pei e]. Depois, soletra a palavra peixe.	
5	LP	P-E-I-X-E. Peixe.	LP soletra a palavra peixe e depois diz [pei e]	
6	Iim	Isso!		

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Dado 16: LP e eu conversávamos sobre as diferenças entre o modo pelo qual falamos e o modo pelo qual escrevemos

Pela transcrição do dado, vemos que, para LP, o que estava em jogo no momento de escrever a palavra *peixe* eram as diversas imagens sonoras com as quais ele precisava lidar e a escolha de apenas uma para representar visualmente. A primeira imagem sonora é aquela por ele próprio aprendida e automatizada, infantilizada e legitimada pela família: [pesi]. A segunda imagem sonora é a imagem sonora do outro, ou seja, o modo pelo qual todos falamos a palavra peixe: [pe|e]. A terceira é a imagem sonora da palavra escrita: [pei|e]. Portanto, é evidente que a primeira imagem sonora de LP está afastada, tanto da imagem sonora do outro, quanto da imagem sonora da palavra escrita. Cagliari aponta, nesta distância entre o que o aluno fala e o que ele deve representar visualmente, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças na alfabetização:

“Um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica, diz craru e pratu mas tem de escrever claro e prato, diz ‘nóis vai’ e tem de escrever ‘nós vamos’, etc. Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado ao aluno falante do dialeto da escola”. (*Idem, ibidem*, p 35)

Conforme Cagliari, uma criança que já fala [peʃi] encontra menos dificuldades que LP para representar visualmente sua imagem sonora: basta que compreenda que existe no meio da palavra uma letra *i* que não pronunciamos e que, ao final, dizemos [peʃi], como se a palavra terminasse em *i*, enquanto, na verdade, termina em *e*. Além de compreender esses dois fatos, LP precisou compreender, ainda, que seu movimento articulatório deveria mudar para que dissesse a fricativa surda ʃ: deveria produzir um som palato-alveolar e não um som alveolar. Se por um lado, as dificuldades de LP são maiores pela sua fala infantilizada e por seus problemas de sonorização, por outro, os problemas que as outras crianças encontram não são mais fáceis de lidar ou envolvem menos sofrimento.

É muito comum que professores interpretem a escrita de *pexe* para *peixe* como um erro ou um sintoma de uma patologia que faça com que as crianças omitam letras, baseadas na literatura médica. Vimos, neste caso, que basta orientar a criança para que ela possa distinguir sua própria imagem sonora da imagem sonora da palavra escrita. Cabe aqui, também, uma análise da prática de soletrar proposta por Coudry (2013),

”Para que soletrar? Para decompor e reunir sons que se relacionam nas várias possibilidades de representação escrita de palavras. Entrar no mundo das letras envolve: a concomitância entre fazer à mão o desenho da letra e reconhecer os vários tipos de letras feitos por outrem; o som que a letra tem na palavra (que é variado); o som do nome da letra e como ele é representado na escrita (o que também varia). Ou seja, envolve uma concomitância (que é adquirida/automatizada no processo) entre a realização motora (seja para falar, seja para escrever) e a percepção acústica do som para a fala. Levar as crianças a perceberem que há uma correspondência entre o nome, o som da letra e sua representação gráfica deveria ser vivenciado e aprendido na escola. Saber soletrar uma palavra significa escrevê-la mantendo certas letras e apagando outras, o que acaba se tornando automatizado - isso porque, cerebralmente, tantas vezes os neurônios percorrem um mesmo caminho que é facilmente recuperado sem que o sujeito precise pensar, o que corresponde ao encurtamento funcional descrito por Freud. É o que acontece ao ter aprendido a andar, falar, chutar bola, nadar e tantas outras funções que automatizamos”. (COUDRY, 2013)

Escrever *pesi* ou *peci*, para LP, não se trata, portanto, de uma questão de letras que faltam ou letras que são trocadas, conforme sugere a literatura médica, representada pelo DSM V e apresentada no primeiro capítulo deste trabalho. Trata-se de um problema mais complexo, que envolve três tipos de imagens sonoras, sendo que a última, aquela que deve conhecer para representar visualmente, é substancialmente distinta daquela que ele conhece e automatizou. Como analisa Coudry (2013)

“Para Freud, o sujeito que faz uso de um dialeto realiza uma *superassociação*. Em nossos termos, superassociar requer um trabalho lingüístico-cognitivo complexo que envolve as funções psíquicas superiores - linguagem, atenção, percepção, memória, práxis/corpo, raciocínio intelectual. [VYGOTSKY, 1926/2004; LURIA, 1976/1987; 1977]”. (*idem, ibidem*)

A autora segue apontando que o momento do processo de aquisição de leitura e escrita em que LP estava “requer uma *espécie de tradução* (JAKOBSON, 1959/1975; COUDRY, 2008)” que o leve a perceber que há, entre o que ele escreve/ fala e o que os outros escrevem/falam , distância ou proximidade.

No caso de LP, além do dialeto que caracterizava a sua fala, ele precisava lidar também com sua fala infantilizada e seus problemas de sonoridade. Meu trabalho com LP, tanto no que toca à leitura quanto no que toca à escrita, foi possibilitar que ele pudesse superassociar as impressões sinestésicas e as impressões sonoras já automatizadas - fazendo uma sobreposição – para que só então pudesse notar a correspondência do que fala e do que escreve com os sons originais da palavra.

Esta análise, orientada pela Linguística, nos revela tanto a hipótese de que a criança constrói para escrever e o que já conhece da escrita – LP já sabia que as letras *s* e *c* poderiam representar fricativas surdas – mas também aspectos singulares de sua fala.

Veja-se outro texto escrito por LP em sua casa, com o intuito de contar para as cuidadoras o que fez durante aquela semana:

03/04/2010
 Eu fui para a sida
 de sabado e compre
 i um temes e uma
 causa e o ovo
 de pascua e
 comesou a juve e
 nois paramos
 ni uma losinha

“Eu fui para a sida (cidade)
 de sabado e compre
 i um temes (tênis) e uma
 causa e o ovo
 de pascua (Páscoa) e
 comesou (começou) a juve (chover) e
 nois (nós) paramos (paramos)
 ni uma (em uma) losinha (lojinha)”

Dado 17: LP escreve em sua casa em 03/04/2010, após nove meses de acompanhamento, sobre seu cotidiano.

A análise desse dado pode ser iniciada pela dúvida de LP para representar a fricativa surda no início e no meio das palavras. Henriques (2007), nos dá exemplos da impossibilidade de que as letras do alfabeto possam equivaler a fonemas e acaba por abordar a dúvida de LP:

“A imperfeição das letras em equivaler a fonemas – e, consequentemente, a inoperabilidade de se pensar num sistema ortográfico cem por cento fonético – pode ser resumida em seis situações:

- (1) As 26 letras do alfabeto latino (utilizado majoritariamente pela sociedade ocidental) não são suficientes para representar unitariamente os fonemas de nossa língua. Para exemplificar, lembremo-nos de que no português há 5 letras chamadas vogais, mas há 12 fonemas vocálicos (7 orais e 5 nasais)
- (2) Uma única letra pode indicar fonemas diferentes, como acontece com a letra S nas palavras *sacola* e *casaco*: os fonemas são /s/ e /z/, respectivamente.
- (3) Um único fonema pode ser indicado por letras diferentes, como acontece com o fonema /s/ nas palavras *sacola* e *acidente*.

(4) Uma sequência de letras pode representar um só fonema, como acontece com os DÍGRAFOS QU e LH nas palavras *aquele* e *piolho*: os fonemas são /k/ e /ʌ/ respectivamente.

(5) Uma letra pode representar uma sequência de fonemas: como acontece com a LETRA DIFÔNICA X indicando o encontro consonantal /ks/ em *tóxico*.

(6) As letras que em certos contextos representam um mesmo fonema podem, como grafemas, distinguir na língua escrita os homônimos da língua oral (ex: *conserto/concerto*)” (HENRIQUES, 2007, P.13)

No item 3, o autor mostra que o mesmo fonema pode ser representado por letras diferentes. No momento em que corriji o texto junto com LP, ele nos mostra que essa possibilidade não é prontamente automatizada pelas crianças: tal automatização necessita exposição da criança à escrita e tempo para que se consolide e se inscreva no corpo como memória. Ao ler este texto com LP, expliquei para ele que *cidade* se escreve com *c*. Pensativo, começou a sussurrar a palavra *sim*. Neste momento, descobri a hipótese de LP para escrever *cidade* com *s*: se *sim* se escreve com *s*, *cidade* também! Vemos, aqui, que LP se apóia em sua fala para escrever e em uma palavra cujas imagens visuais e sonoras já tinha se inscrito como memória para ele, a palavra *sim*. Fica claro, com esse movimento de busca de LP por palavras que ele já sabia e com a fala de outra palavra sonoramente semelhante no momento de escrever em que ele estava em dúvida, a flutuação (COUDRY e BORDIN, 2012) entre o eixo fala, leitura e escrita no período da aquisição da escrita. Para ele, falar era essencial para elaborar as hipóteses para escrever, o que, ajudava em alguns momentos, mas, em muitos outros, o atrapalhava pela falta de correspondência entre som e letra.

Expliquei para ele que o som é igual, mas que algumas palavras se escrevem com *s* e outras com *c*, como ele mesmo percebeu ao comparar *cidade* e *sim*.

Além da representação da fricativa, nos chama atenção, também nesse dado a presença da variedade de fala na escrita. Conversando com LP, sua mãe, seus irmãos, vemos que eles fazem parte de uma comunidade linguística na qual é comum se dizer *nóis paramo* e *niuma*.

É comum, no Português Brasileiro, a ditongação da palavra *nós*, com o acréscimo de [i] na fala: [nois]. A variedade de LP é caracterizada por dois aspectos relacionados à concordância verbal. O primeiro diz respeito ao verbo que segue o pronome da primeira pessoa do plural, *nós*, estar conjugado na terceira pessoa do singular, como vemos em *nós foi*, *nós fez*. O segundo nos mostra adequação da conjugação verbal, mas há mudanças na pronúncia da terminação verbal, como vemos em *nois paramo* por *nós paramos*, *eles chegaru* por *eles chegaram*. Este aspecto da fala de LP está registrado nesse dado, quando ele escreve *nóis paramo* e não *nós paramos*. É

comum nessa variedade também uma forma morfológica diferente para *em uma*, resultando em *niuma*.

Nesse dado, observamos também o problema de sonoridade de LP em *losinha* (lojinha) e *juve* (chover), já discutidos neste trabalho. É importante apontar, aqui, outro aspecto de sua representação visual da palavra *chover*. LP escreve tal qual fala e como muitos de nós falamos: não há, em sua fala e na fala de muitos brasileiros nenhum som que possamos reconhecer como pertencente à categoria do *r* nos verbos no infinitivo, principalmente em locuções verbais. Dizemos: [komeso a ʃove]. Neste caso, o verbo *começou* também ausenta na fala, a pronúncia do [u] final. Embora LP também fale seguindo este padrão de sua variedade linguística, representou esse som em sua escrita ao escrever *comesou*. Isto nos revela que LP começa a se atentar para algumas regras da escrita, principalmente para as diferenças entre o que fala e o que deve escrever.

O que justifica, porém, a predominância do apoio na fala nos momentos em que LP escreve?

Segundo Coudry, a fala, a leitura e a escrita funcionam como um tripé (COUDRY, 2010), no qual a criança que aprende a escrever se apoia. Como já vimos, para que uma criança fale, leia e escreva, ela precisa associar uma imagem sonora (que envolve necessariamente o sentido da palavra, que circula na fala), uma imagem visual (que envolve necessariamente a imagem da palavra escrita) e uma imagem motora (que envolve o movimento de falar a palavra e o traçado da escrita) (Freud, 1981). Partindo desta teorização proposta por Freud e da concepção de funcionamento cerebral adotada pela ND, que prevê funções dispostas em hierarquia, a autora postula que:

- a) Quando falamos, a imagem motora e a imagem acústica predominam sobre a imagem visual.
- b) Quando lemos, a imagem visual e a imagem acústica predominam sobre as imagens motoras.
- c) Quando escrevemos, as imagens visuais e motoras predominam sobre a imagem acústica.

Como vimos, o fato de LP e tantas outras crianças falarem para escrever, fazem com que a imagem acústica predomine sobre as outras. No caso de LP, três imagens acústicas diferentes estavam envolvidas no momento em que ele escrevia: sua própria imagem acústica (caracterizada

por seus problemas de sonorização e infantilização de algumas palavras), a imagem acústica dos outros (que compartilhavam ou não de sua variedade, a imagem acústica de sua professora nos momentos de ditado, etc) e a imagem acústica da palavra (que raramente correspondia à sua própria imagem sonora ou à imagem sonora dos outros). Esta divergência entre as imagens sonoras disponibilizadas a ele é um dos fatores que contribuíam para que encontrasse dificuldades para escrever, e, ao mesmo tempo, para falar enquanto escreve.

Partindo da perspectiva de classificação proposta pelo DSM V, a escrita de LP apresenta as características consideradas sintomáticas do TEA: não há correspondência entre som e letra, a organização sintática é pobre, há adição e omissão de letras. A análise proposta pela Neurolinguística discursivamente orientada aqui apresentada, nos revela as hipóteses que LP constrói para escrever e ao mesmo tempo consegue livrá-lo do diagnóstico e do estigma que carrega.

Retomando, novamente, o período inicial do acompanhamento, começamos a conversar sobre a profissão que LP gostaria de seguir, e, sabendo que ele gostaria de ser policial, propusemos que ele escrevesse um texto sobre a polícia: quais são os equipamentos que usam, como é seu uniforme, quais tipos de polícia existem, que avaliações e pré-requisitos são necessários para seguir essa profissão etc. A função social da leitura e da escrita parece ficar clara para LP, a partir do momento em que ele se dá conta de que não sabe muitas dessas informações, mas que poderia pesquisá-las na internet ou em livros. Com a orientação das cuidadoras, LP pesquisou algumas das informações que desejava saber; sobre outras, perguntou em casa para seus familiares. Com as informações que tínhamos, levamos LP a escrever um texto, organizando suas ideias e escrevendo as informações que lhe seriam úteis no futuro, no momento em que iniciasse a carreira que escolheu.

Sobre polícia

Homens mulher podem trabalhar na polícia

A roupa de policial é simples, o colete é preto e a bota é preta e o feito de couro

Para prender os ladrões se precisa usar o colete e a algema tem polícias em todos os lugares para ajudar a gente prendendo os ladrões

Os policiais usam correntes para prender os ladrões para a cadeia os policiais usam eles para o dele falar quando dia eles vão eles

vão ficar na cadeia.
deem vai no caminho do mal sempre leva a pier

Fim

o fim do mundo

21/09/10

nao tem o que enrou no caderno da escola olhar no caderno

“Sobre polícia

Home (Homem) e mulher poden (podem)

trabalhar na policia

A ropa (roupa) do policial

é cimsa (cinza), o cacetete é

preto e a Bota é

preta e é feito de

couro

Para prender os

ladrões é preciso usar

o cacetete e a algema

tem polícias em todos

os lugares para ajudar

a gente prendendo os

ladrões.

Os policiaes (policiais)usam

Carro para levar os

ladrões para a cadeia

Os policiais levam

eles para o chefe falar

quantos dia eles ou elas

vão ficar na cadeia

Quem vai no caminho

do mal sempre leva

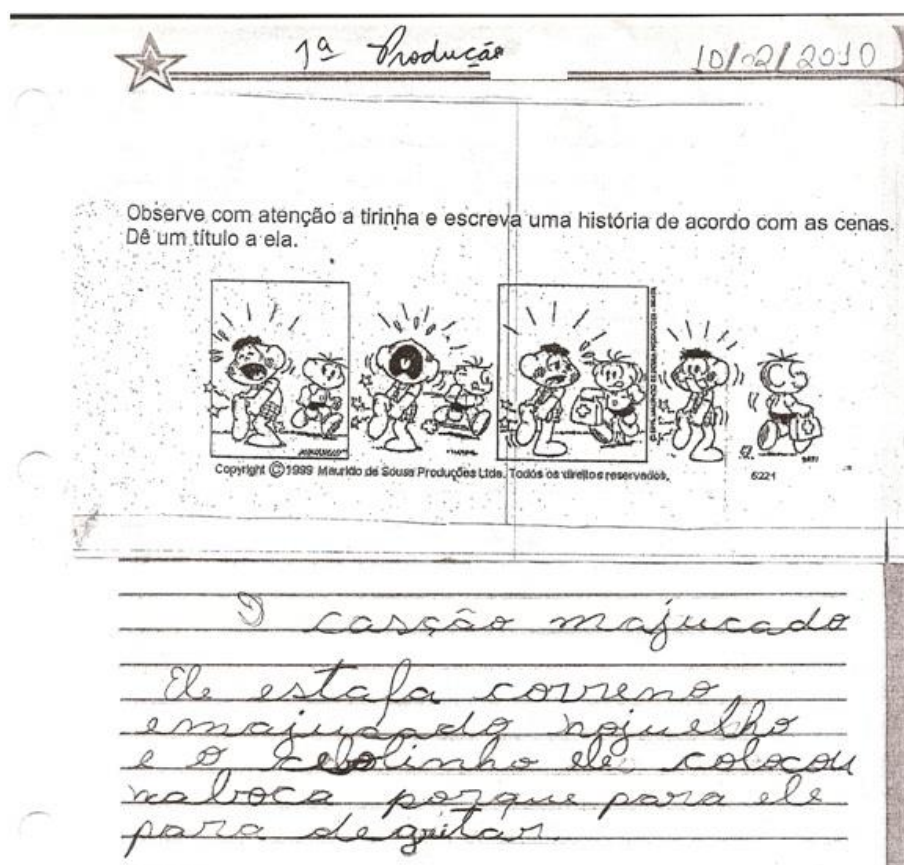
a pior.”

Dado 18: LP pesquisa e faz anotações sobre a profissão que escolheu seguir

Desta maneira, escrever e ler, para LP, dissociaram-se, pouco a pouco, da ideia de ir bem na escola, de passar de ano e de fazer provas e lições: passaram a se relacionar com a ideia de instrumento de memória, orientação, fonte de informação e novos aprendizados. Conforme Alkimin, LP percebeu que a escrita é “um bem coletivo e que representa um mecanismo real de apropriação do patrimônio cultural, histórico e político da comunidade” (ALKIMIN, 2009, p.12).

5.1. Mudanças na escrita escolar

No início de 2010, após um semestre de participação no CCazinho, a mãe de LP foi à escola conhecer sua nova professora e informá-la das dificuldades que ele enfrentava e do acompanhamento pelo qual passava na Unicamp. A nova professora passou a arquivar algumas atividades de LP e manifestou o desejo de conhecer suas cuidadoras para saber mais sobre suas dificuldades. Veja-se a primeira produção de texto de LP na escola em 2010, arquivada pela professora e doada para esta pesquisa:



Dado 19: LP escreve na escola sua primeira produção no 4º ano do Ensino Fundamental em 10/02/2010

LP cumpriu o que pedia o exercício: escreveu uma narrativa para a história em quadrinhos e deu a ela um título. Neste dado, vemos ainda problemas de sonoridade em *ma~~j~~ucado* por *machucado* e *esta~~f~~a* por *estava*.

Essa produção de LP nos revela mais um aspecto de sua variedade de fala: a redução do gerúndio, como vemos na escrita de *correno* por *correndo*, comum em variedades de fala de São Paulo e de Minas Gerais, por exemplo. É interessante notar aqui a falta de segmentação convencional em *nojuelho*, *naboca* e *degritar*. Segundo pesquisas linguísticas (ABAURRE, 1996; 1991) que analisam os padrões de ritmo e de entonação que caracterizam a fala, a hipossegmentação presente na escrita de LP revela uma hipótese baseada em fatos fonéticos e fonológicos da fala das crianças. Nesses casos, as crianças tomam como referência a prosódia para escrever e quando aglutinam, revelam que entendem as duas palavras como uma só, conforme análise de Müller, (2013), já apresentada neste trabalho.

Há, nesse texto, também, uma hipótese de LP acerca do nome da personagem. Cebolinha, personagem de Maurício de Sousa, é um menino e tem como nome próprio um substantivo feminino – cebola – no diminutivo – Cebolinha. Aparentemente, LP não sabia ao certo como a personagem se chamava e elaborou uma hipótese: concordou o nome próprio feminino com o artigo definido *o* que o precedia.

Comparando esse texto com os dados de escrita produzidos na escola por LP anteriormente, vemos que há uma mudança e um ganho: ele passou a escrever mais, a se arriscar mais com a escrita - se compararmos essa produção com o que escrevia antes - ditados ou de cópias, limitados à escrita de palavras isoladas. Diferentemente da professora do 3º ano, a professora que o acompanhou durante o 4º ano passou a investir em poucas atividades que envolviam cópia e mais em atividades em que LP e os alunos de sua sala pudessem escrever por si só seus próprios textos. Além disso, grande parte das atividades provocava um movimento interpretativo ao solicitar que LP contasse o que via em uma tirinha, dando a possibilidade de que ele analisasse a linguagem verbal e não verbal presente e que ele buscasse pelo sentido/humor do que lia, reproduzindo-o com suas próprias palavras.

Já com relação à organização sintática do texto, vemos que há inadequação no uso de conjunções e de preposições, além da omissão de algumas palavras, como, por exemplo, *esparadrapo* e *dele* em “ele colocou (um esparadrapo) na boca (dele).

Como vimos, a literatura médica interpretaria a omissão destas palavras como um sintoma de patologia: “faz múltiplos erros de gramática e pontuação nas sentenças, apresenta pobre organização dos parágrafos; das expressões de idéias e falta de clareza” (DSM V, 2013, p 61). Para compreender esta questão, a leitura de Vygostky (1934, p 342) é esclarecedora. O autor aponta, que ao mesmo tempo em que temos uma fala externa, sintaticamente elaborada a partir da ordem de nossa língua materna, temos uma fala interna que, ao contrário da fala externa, se mostra mais condensada e descabida de ordenamento sintático. A escrita convencional se aproxima mais de nossa fala externa do que da interna: exige desdobramento e explicitações.

“El habla interna es una habla reducida al máximo, condensada, taquigráfica. El habla escrita está desarrollada al máximo, formalmente es incluso más completa que el habla oral. (...) Solo nos queda decir que de aquí parte el carácter predicativo del habla interna. Por eso el habla interna, incluso si fuera oída por una persona extraña, seguiría, siendo incomprendible excepto para el que habla, ya que nadie conoce el campo psíquico en el que tiene lugar. Por tal razón el habla interna está llena de idiotismos. Por el contrario, el habla escrita, en la cual la situación debe ser reconstruída en todos los detalles para que sea comprensible para el interlocutor, es más desarrollada, y por eso incluso lo que se omite en el habla oral debe ser mencionado en la escrita. Es una habla orientada a la máxima comprensión por parte de la otra persona. En ella, hay que contar todo hasta el final. La transición del habla interna, desarrollada al máximo, lenguaje para otro, exige del niño operaciones muy complejas de estructuración voluntaria del tejido semántico.” (VYGOTSKY, 1931, p 45)

Aparentemente, LP se apoiou em sua fala interna para elaborar a organização sintática de seu texto. Isso não significa que os elementos que não escreveu – o substantivo *esparadrapo* e o pronome *dele* - não permeassem seu planejamento textual no momento da escrita.

A segunda produção escrita que sua nova professora nos mostrou é outra narrativa, produzida a partir de histórias em quadrinhos, três meses após a escrita do texto anterior.

Os três porquinhos

B

O primeiro porquinho fez
 uma casa de palha e o
 lobo falou eu vou soprar
 e o lobo soprou e o porqui-
 nho saiu correndo para casa
 do irmão que a casa é
 de madeira e o lobo falou
 eu vou soprar e o lobo soprou
 e o dois irmãos saiu
 correndo para casa
 do outro irmão e o porqui-
 nho fez uma casa de
 tijolo e o lobo falou que
 ia destruí-lo e o lobo soprou
 e não conseguiu e o
 lobo foi para a chaminé
 e o lobo caiu da chaminé
 e os porquinhos ficaram felizes
 para sempre.

Eliminei os erros ortográficos. Breve-
 estruturar o texto com parágrafos.

O primeiro porquinho fez (fez)

Uma casa de palha e o

Lobo falou eu vou soprar

E o lobo soprou e o porqui-

Nho saiu correndo para casa

Do irmão que a casa é

De madeira e o lobo falou

Eu vou soprar e o lobo soprou

E o dois irmãos saiu

Correndo para casa

Do outro irmão e o porqui

Nho fez uma casa de

Tijolo e o lobo falou que

Ia derrubar e o lobo soprou
E não conseguiu (conseguiu) e o
Lobo foi pela chaminé
E o lobo caiu da cauderão (caldeirão)
E os porquinho ficou felises (felizes)
Para sempre

Dado 20: LP escreve na escola uma história em quadrinhos em forma de narrativa

Analisando os problemas de ortografia de LP neste texto, vemos que alguns deles dizem respeito à representação das fricativas surdas. “Em português há uma regra que diz que, em final de palavra diante de silêncio, não ocorre fricativa sonora, mas só surda, como em paz [pas], rapaz [xapas] e talvez [tauves]”. (CAGLIARI, 1997, p.64) Para escrever a palavra *fez* na primeira e na décima segunda linha, LP aparentemente se apoiou nesta regra que caracteriza sua fala e a fala de todos nós. A fricativa surda se mostra um problema também na palavra *conseguiu*, representada por *c* e não por *s* corrigida pela sua professora e muito comum na escrita inicial de muitas crianças. Vemos, ainda, a variedade de LP e de sua família registradas, no texto, na ausência de concordância verbal e nominal em “*os dois irmãos saiu*” e “*os porquinho ficou feliz*”.

Notamos, ainda nesse dado a escrita de *otro* por *outro*, sustentada por uma regra de variação entre [ou] e [o], que “ocorre sem ser previsível pelo contexto do som que precede ou sucede as palavras. A forma ortográfica dessas palavras prevê uma escrita com duas letras para os ditongos” (CAGLIARI, Idem, P.60). É interessante notar, também, que a redução do gerúndio, que era muito comum em sua escrita não ocorre, como vemos em *correndo*.

No que toca à organização sintática, vemos uma mudança entre este texto e a tirinha sobre o Cascão: a conjunção coordenativa *e* aparece como um marcador sequencial dos momentos da narrativa, evidenciando assim a tentativa de LP de explicitar a sequência em que os fatos ocorreram. Isso nos revela que LP planejou seu texto e que começa a perceber que os textos escritos têm uma ordem e um estilo próprios, diferente do desordenamento característico de sua fala interna.

O que nos salta aos olhos nesse dado, porém, é a ausência dos problemas de sonorização revelados na escrita de LP e antes tão comuns em seus textos. Vimos que entre a produção do

dado sobre a história em quadrinhos do Cascão e este, passaram-se apenas quatro meses. Neste período, que compreendeu o segundo semestre de acompanhamento longitudinal, firmei outro compromisso com LP, além do compromisso de escrever todos os dias: que ele lesse diariamente um texto de sua escolha: poderiam ser alguns dos gibis ou livros do CCazinho, as revistas sobre carros que tinha passado a colecionar, um texto da internet, uma notícia no jornal etc. Após a leitura, LP deveria contar para sua mãe o que lera e escrever um pequeno resumo do texto para me mostrar no próximo encontro quando iríamos ler o que ele tinha escrito e reescrever, se necessário.

A leitura diária possibilita que as regras ortográficas se inscrevam como memória para LP. Segundo Possenti (2005), a escrita dos textos e fundamentalmente sua reescrita regular, na escola e fora dela, são maneiras de se passar a dominar normas ortográficas, gramaticais e de textualidade. Conforme já dito, o autor considera que o domínio das regras ortográficas está relacionado menos à construção e mais à memória, se fazendo na prática regular e atenta da leitura e da escrita.

Na mesma direção, Freud (1891), ao refletir sobre a leitura, nos ajuda a compreender como esta prática pode ajudar LP a superar suas dificuldades com a ortografia. Como vimos no capítulo anterior, a imagem motora/acústica predomina sobre a imagem cinestésica e sobre a imagem visual no início do processo de aquisição da escrita. Na leitura, a imagem visual e acústica predominam sobre a imagem motora. A prática frequente da leitura e da escrita possibilita que essa hierarquia seja desfeita, o que faz com que a imagem visual não seja mais a predominante, dando lugar à imagem sonora. Assim, a criança *apaga* as letras e dá lugar ao sentido, lendo a palavra pela sua totalidade. A palavra, “por sua vez, se tornará imagem do objeto e também ficará inscrita no sujeito, assim como essa mesma inscrição foi realizada anteriormente pela fala”. (BORDIN, 2008) Para o autor, portanto, quando lemos, recuperamos *sentidos* e superassociamos a imagem do objeto a uma nova imagem visual. Desta maneira, a leitura frequente fez com que LP pudesse superassociar novas imagens visuais e sonoras às suas próprias imagens sonoras, possibilitando que e a ortografia convencional se inscrevesse como memória, o que, posteriormente, teve efeito corretivo em sua fala.

Portanto, a proposta de reescrever seus textos se faz fundamental no acompanhamento longitudinal: à medida que revisa e reescreve seus textos junto às cuidadoras, LP vai além da identificação de instabilidades ortográficas, mas também amplia sua competência linguística

quando levado a elaborar diferentes enunciados para expressar um mesmo sentido - o que se faz fundamental para que possa escrever e ler textos variados.

A análise desses dados mostrou que as dificuldades que LP enfrentava para escrever não se resumiam à desatenção ou falta de interesse no momento da escrita. Suas dificuldades se revelavam mais complexas, já que estavam relacionadas, na maioria das vezes, à falta de correspondência entre sua primeira imagem sonora (infantilizada e com problemas de sonorização), a imagem sonora do outro (que poderia ou não ser caracterizada por uma variedade semelhante à sua) e a imagem sonora da palavra escrita (muito distante das duas primeiras). Vimos também que as reflexões guiadas por análises propostas pela ND me levaram a intervir em sua leitura e em sua, escrita no sentido de incentivá-lo a ler e a escrever mais, o que possibilitou que LP refletisse sobre as diferenças entre o que fala e escreve e sobre as diferenças como os outros falam e escrevem.

Ao longo do acompanhamento, vimos que LP poderia receber o diagnóstico de TEA moderado, já que apresentava dificuldades tanto na leitura, quanto na escrita. Vimos também que após as atividades de reforço enviadas pela professora do 3º ano de LP, seus problemas para ler e para escrever permaneceram os mesmos. Diante disso, a professora considerou que suas dificuldades eram permanentes e que ele deveria procurar orientação médica. Já que a permanência das dificuldades após seis meses de intervenção é fator decisivo para o diagnóstico de TEA, vimos que as especulações da professora acerca de que LP era portador deste distúrbio estavam fundamentadas na literatura médica.

Diferentemente da classificação proposta pelo DSM V, apresentada no início desta pesquisa, a análise dos dados nos capítulos 4 e 5 deste trabalho foram guiadas pela Linguística moderna e por concepções de sujeito, cérebro e linguagem discursivamente orientadas. Este novo olhar possibilitou que as dificuldades de fala, a leitura e a escrita de LP fossem reinterpretadas e que o trabalho com o sujeito fosse encaminhado de forma a ajudar LP a superá-las.

Como vimos, as dificuldades de LP não são permanentes e sua escrita foi significativamente modificada pela possibilidade de tomá-la, ao mesmo tempo, como objeto de análise e como prática que tem funções sociais diretas na interlocução como propõe a ND. A superação dessas dificuldades se mostra principal argumento para afastar qualquer possibilidade de atribuição do diagnóstico de TEA, tanto por ser caracterizado por dificuldades permanentes quanto por seus falsos sintomas que não verificam práticas efetivas com a linguagem.

6. VIVÊNCIAS, ATENÇÃO E MEMÓRIA

Lá e aqui

*Aqui é aqui
Lá pode ficar em muitos lugares
Aqui a gente descobre cada vez mais
Lá o mistério é permanente
Lá o caminho surge do caminho
Aqui existem estradas, rotas, direções
Aqui é possível ou impossível
Lá tudo pode ser
Aqui começa aqui e acaba aqui
Lá o horizonte possui horizontes
Aqui é de manhã, de tarde, de noite
Lá manhã e noite passeiam de tarde
pela madrugada
Lá não cabe em lugar nenhum
Aqui o mundo é redondo
Desenhado num mapa dentro de um livro
Aqui o quanto antes, melhor
Lá não
Lá cada dia é dia de conhecer outros
lugares
Aqui a gente vive em casa
Aqui todos se conhecem
Lá, quando alguém encontra alguém
Brilha uma estrela no céu
Aqui sempre acontece
Lá acontece quando tem que acontecer
Lá é o tempo todo
Aqui é passado ou presente ou futuro
Aqui é crescer e ser
Lá é só ser
Aqui é perto
E fica na palma da mão
Lá é longe daqui.*

Ricardo Azevedo

Semanalmente, quando nos encontrávamos, perguntava para LP como tinha sido sua semana, o que tinha aprendido na escola, que tipos de tarefa ele tinha feito e obtinha sempre a mesma resposta: “Não me lembro”. Era comum, inclusive, que folheássemos seu caderno, que eu perguntasse sobre as atividades feitas e que ele olhasse para as tarefas como se estivesse vendo-as pela primeira vez.

Era muito comum que eu perguntasse: “O que você está aprendendo na aula de História? E na de Ciências? E na de Matemática?” Quando respondia que não se lembrava, era comum que respondesse: “Ah, um monte de coisa, não sei direito” ou “Ah, uns negócios lá”.

Diante desse cenário, esta foi uma das primeiras questões levantadas por mim enquanto cuidadora e investigadora: por que as atividades escolares não se tornam memória para LP e para tantas outras crianças e ficam impossibilitadas de serem ratificadas?

Uma atividade proposta para as crianças do CCazinho no acompanhamento em grupo me ajudou a refletir sobre essa questão. No início de 2010, conjuntamente, as pesquisadoras/cuidadoras decidiram elaborar um calendário para o CCazinho que funcionaria como marcador do tempo e das atividades durante todo o ano: marcaríamos os aniversários, feriados, as atividades que faríamos. Tomamos esta decisão diante das dificuldades das crianças em se localizar no tempo: muitas não sabiam os dias da semana, quando é seu aniversário, em que ano nasceram etc, lacunas também partilhadas por LP. No dia de elaborar o calendário, perguntamos às crianças e a LP o dia em que nasceram e eles não souberam responder. As crianças foram perguntar às mães, que estavam na sala ao lado, no encontro que têm semanalmente. SP se surpreendeu quando se deu conta de que LP não sabia do dia do próprio aniversário, e disse que ele deveria saber, pois havia feito uma atividade na escola sobre isto.

Procurei, junto a LP, em seu caderno, qual atividade foi esta e veja-se o que encontramos:

PESQUISA
(PEÇA AJUDA À MAMÃE OU PAPAÍ)

- Marcar na tabela o dia em que você nasceu:

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

- Marcar agora o nome do mês:

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO
ABRIL	MAIO	JUNHO
JULHO	AGOSTO	SETEMBRO
OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO

- Agora, o ano em que você nasceu:

1992	1993	1994	1995
1996	1997	1998	1999

Dado 21: Eu e LP conversamos sobre o calendário que ele produziu na escola em 20/02/2009, no 3º ano.

Conversando com LP sobre a atividade da escola, perguntei se ele tinha alguma dúvida quanto a isso e porque não tinha ficado clara, para ele, a data de seu aniversário, bem como outras datas. LP disse que não havia entendido que a tabela acima, do começo do exercício, correspondia aos dias dos meses, e nem a ordem dos meses do ano – achou que a ordem era janeiro, abril, julho, outubro, fevereiro, maio, agosto, etc - não entendeu que, ali, a ordem dos meses estava organizada em linhas, não em colunas. Apontou, ainda, para um erro: perguntou-me por que, na tabela de seu exercício, os dias seguem até o dia 31, uma vez que não são todos os meses que seguem até esse dia e que fevereiro não tem nem mesmo o dia 30, como havia aprendido no CCazinho, quando confeccionávamos o calendário. Quando se deu conta da falha da atividade, disse: “Então me ensinaram errado!” Não encontrei nenhuma outra atividade que focalizasse os meses do ano nos cadernos de LP, e ele disse que só se lembrava de ter visto tal conteúdo na escola desta vez, com esse exercício.

Vemos que, para a professora, estava tudo bem: ela colocou um visto na folha do caderno, colocou um desenho que representa que ela ficou feliz com a execução do exercício e assumiu que LP aprendeu os meses do ano e o dia de seu aniversário. No CCazinho, vimos que LP não aprendera nada: teve que perguntar para a mãe e não sabia a ordem dos meses do ano.

Antes de elaborar o calendário do CCazinho para o ano de 2011, analisamos com as crianças o que continha em um calendário e suas funções na vida das crianças utilizando um já pronto de modelo. Vimos que são representadas, ali, através de desenhos, as fases da Lua, vimos que os dias do final de semana são representados de cores diferentes, vimos que os feriados são escritos dentro do calendário, no quadrado que corresponde a cada dia do mês/semana. Discutimos, ainda o que poderíamos marcar no calendário: o aniversário das crianças, das cuidadoras, das mães, as datas das festas, das atividades, etc.

Quando elaboramos o calendário com as crianças, pedimos que elas pesquisassem quais eram os feriados do Brasil, quando eles eram comemorados, quantos dias tem cada mês do ano e pedimos que escolhessem fotos que eles mesmos tiraram para a exposição¹⁶ de fotografias para representar cada mês. Interessante apontar, aqui, que as fotos foram escolhidas de acordo com o mês do ano, e que esta iniciativa partiu das crianças. Por exemplo, para o mês de junho, colocaram a foto de um coração pintado em um muro em menção ao dia dos namorados. Para

¹⁶ Exposição de fotografias produzida e organizada pelas crianças do CCazinho, em 2010, no espaço Casa do Lago, intitulada “O Olhar das crianças do CCazinho”. A exposição contou exclusivamente com fotos tiradas pelas crianças.

setembro, colocaram uma flor, para representar a chegada da primavera. Para Janeiro, colocaram a foto de uma das crianças do CCazinho correndo pela UNICAMP, representando a alegria das férias.

Elas mesmas escreveram os dias do mês dentro dos quadradinhos, procurando identificar que meses tinham 30 ou 31 dias. Pesquisaram, ainda, as fases da Lua, que posição devem estar a Lua, o Sol e a Terra e quais eram os movimentos de rotação e de translação, que influenciam para que a Lua esteja cada período em uma fase.

As crianças, então, começaram a elaborar o calendário: perguntaram as datas de aniversário umas às outras, enquanto os grupos que pesquisaram os feriados de determinados meses contavam a outros grupos à medida que preenchiam o calendário.

Para ilustrar a base de nossa proposta, retomo, aqui, o conceito de *perejivanie* de Vigotsky, muito discutido pelos estudiosos do autor. *Perejivanie* tem sido traduzido ao longo das publicações e reedições de Vigotsky, no Brasil, ora por *emoção*, ora por *sentimento*, ou ainda por *experiência*.

O autor, ao discutir o termo, diz que está estritamente ligado ao fato de uma criança, após vivenciar emoções, sentimento e necessidades, passa a entender o que significam. Assim, ao discutir a relação entre a criança e o ambiente em que circula, o autor vai além da proposta da interação entre ambos: *perejivanie* incorpora as relações entre o ambiente e as especificidades de cada criança. Crianças de idades diferentes percebem o ambiente de maneira diferente, pois têm vivências diferentes. Retomando, então, a tradução de *perejivanie*, vemos que *emoção*, *sentimento* ou *experiência* não englobam a complexidade do conceito. Segundo Vigotsky:

“*Perejivanie*, para a criança, é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente uma unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos de personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um outro aspecto da realidade” (VIGOTSKY, 2004. p. 188).

Segundo Prestes (2010), a melhor tradução para o termo *perejivanie* é *vivência*: quando uma criança vivencia algo, ela se deixa afetar profundamente pelo que está vivenciando. A ND incorpora tal conceito com o objetivo de deslocar o sujeito da posição passiva/observadora para a posição ativa em relação ao processo de aprendizagem de leitura e de escrita, atribuindo à criança

um papel na interlocução. Buscamos também propiciar a análise de aspectos relacionados aos mais variados gêneros textuais que circulam pela vida das crianças, seja no ambiente escolar, no familiar e no mundo.

O que foi apontado, ao longo da leitura da tese de Prestes, pelos cuidadores do CCazinho e alunos da disciplina AM045, no segundo semestre de 2010, é que, na escola, as crianças têm a experiência, e, no CCazinho, têm a vivência. Na escola, LP teve a simples experiência de marcar na folha de papel o dia de seu aniversário e ler quais eram os meses do ano. No CCazinho, foi além: aprendeu a data de seu aniversário, os meses do ano, a ordem em que se dispõem, aprendeu sobre outros feriados e datas, enfim, vivenciou como protagonista de tal situação discursiva - aprendeu como se organiza o calendário para depois ajudar na confecção de um. Seu *corpo* estava envolvido na vivência de produzir um calendário, envolvimento tal que ia muito além de marcar um *x* em um calendário já elaborado: LP *aprendeu para fazer* um calendário e ao confeccioná-lo, *aprendeu sobre ele*, como veremos adiante, nas formulações de Papert.

No CCazinho, LP e as outras crianças participam de diferentes atividades, como por exemplo, a composição de xilogravura, desenho de caricaturas, fotografam a universidade e organizam a exposição de suas fotos, fazem visita à exposições de temas variados como (Arte, Física, Matemática etc.), escrevem uma peça de teatro de sombras e encenam-na, envolvem-se em cada passo da organização e desenvolvimento das atividades propostas. Assim, vivenciam a presença não somente da leitura e da escrita em seu cotidiano, mas também em textos matemáticos, da História, da Arte, da Geografia etc.

Este é, então, um dos objetivos do acompanhamento individual e em grupo de LP, bem como o de todas as outras crianças do CCazinho: proporcionar vivências. No CCazinho, LP teve o desafio de olhar para a própria fala, leitura e escrita e de identificar as dificuldades a elas relacionadas. Teve a oportunidade de revisar seus textos, distanciando-se da posição de autor e posicionando-se enquanto leitor, interlocutor capaz de identificar suas instabilidades ortográficas. Ler e escrever passa a fazer sentido: LP encontra uma motivação real para escrever (POSSENTI, 2005), conforme entenderemos mais adiante.

Na mesma direção de Vygotsky, Seymour Papert mostra a importância de atividades nas quais as crianças podem aprender a fazer (seja construir um objeto, seja montar uma exposição, seja escrever uma peça de teatro) e aprender sobre aquilo que fazem. A ND incorpora esse

conceito de Papert para guiar as atividades do CCazinho e para refletir sobre as atividades escolares.

“Em sua proposta para uma escola comprometida com o aprendizado e com o seu tempo, (Papert) enfatiza a importância de as crianças construírem coisas: um poema, um castelo na areia, um programa de computador, um brinquedo. O ato de fazer, segundo esse autor, obriga o aprendiz a refletir sobre o conhecimento envolvido naquela construção e em seu uso futuro”. (PAPERT *apud* COUDRY E FREIRE, 2005 p. 16)

Diante destas breves colocações teóricas, analiso, aqui, uma atividade desenvolvida a partir de uma sessão individual do acompanhamento de LP, que acabou por ser inserida nas sessões coletivas do CCazinho.

6.1. Aprender a fazer, aprender sobre o que se faz:

No início de Outubro de 2010, enquanto LP e eu conversávamos sobre o que havíamos feito no final de semana, ele revelou uma de suas atividades favoritas, até então por mim desconhecida: confeccionar brinquedos de sucata. Ao me explicar como era simples e fácil conseguir os materiais e confeccionar os brinquedos, LP disse que sente pena das crianças que não brincam pelo fato de não terem bonecas, carrinhos etc e que se todas soubessem como fazer por si só algo com o que brincar, elas seriam mais felizes.

Perguntei, então, se ele gostaria de ensinar para as outras crianças do CCazinho como fazer esses brinquedos e LP pareceu se animar com a ideia e se interessou muito pelo modo como poderia explicar, já que, naquela época, aproximadamente quinze crianças frequentavam o CCazinho e isso poderia ser um complicador: ele provavelmente não teria tempo de se aproximar de cada criança para explicar os procedimentos. Foi proposto que ele primeiramente escrevesse a lista de materiais necessários e que estimasse a quantidade que precisaríamos de cada item para que todas as crianças pudessem fazer uma pipa e um binóculo.

O que atormentava LP, porém, não era conseguir a quantidade certa de materiais para todos, mas sim se ele teria tempo para mostrar para tantas crianças os vários procedimentos que envolvem a montagem da pipa. Neste período, outra cuidadora, aluna da disciplina AM 035, ministrada pelas professoras Maria Irma Hadler Coudry e Sônia Sellin Bordin, acompanhava LP junto comigo. Psicóloga e pedagoga, Andréa Portela muito contribuiu, não somente na elaboração de atividades do acompanhamento longitudinal, mas também nas reflexões oriundas

das análises dos dados. Andréa sugeriu que LP montasse uma apresentação no *Power Point* com instruções passo a passo para que todas as crianças pudessem ler enquanto ele explicava. Assim, se alguma criança se perdesse na montagem da pipa e do binóculo, poderia retornar e ler a parte que perdeu.

Nesta época, LP ainda não tinha computador em sua casa e não estava familiarizado com o teclado, o *mouse* e os programas que geralmente usamos. Raramente, LP podia usar o computador na casa de uma tia, quando preferia jogar a explorar outras funções. Tinha aulas de informática na escola, mas estas ocorriam quinzenalmente e eram voltadas para a recreação, uma vez que, segundo LP, as crianças ficavam jogando online. Mostramos para LP uma apresentação pronta no *Power Point* para que ele pudesse imaginar como a sua ficaria. Neste primeiro momento, LP já aprendeu algo *sobre* o que ele iria aprender a fazer: “*é só apertar a setinha que já muda a tela? Da hora*” (referindo-se à mudança de *slides* no *Power Point*).

Quando abrimos o *Power Point*, LP percebeu que o próprio programa já indicava onde ele poderia colocar o título de sua apresentação. Quando viu que havia também um espaço para a escrita de um subtítulo, LP me perguntou o que significava aquela palavra. Disse que era uma complementação do título e que ali ele poderia colocar mais alguma informação relacionada ao título de sua apresentação. Ele me perguntou se no lugar do subtítulo poderia inserir figuras e se o título poderia ser “Os brinquedos de L.”. Eu disse que sim e que ele poderia escolher que cor colocaria ao fundo de tudo que fosse escrever, indicando a aba *design* do *Power Point*.

Após feita a escolha, LP começou a preparar as instruções e se deparou com a dificuldade de indicar, pela escrita, como as crianças deveriam amarrar as linhas nas varetas para confeccionar a pipa e o binóculo – “como vou explicar para eles que precisa fazer assim até as varetas ficarem assim?” (ao enrolar a linha várias vezes em volta de duas varetas até que ficassem bem presas, formando uma cruz). Percebi, então, que as dificuldades de LP residiam em dar instruções sobre os gestos que as crianças precisariam fazer, mas também em descrever como deveria ficar a montagem após cada instrução.

Enquanto ele e Andréa pensavam em estratégias para escrever as instruções, separei para LP algumas receitas, manuais de instruções de jogos e de montagens de alguns brinquedos e aparelhos eletrônicos que estavam no CCazinho. Sugeri que lêssemos juntos alguns desses manuais e que verificássemos quais estratégias eles usam para dar as instruções necessárias.

Na base desta proposta está a possibilidade de que LP veja que a linguagem instrucional está em diversos gêneros textuais que circulam em seu ambiente familiar e escolar, como as receitas, as bulas, os manuais de jogos e de montagens de brinquedos ou de aparelhos eletrônicos e que, em cada um destes textos, ela se apresenta de modo similar, obedecendo a uma ordem. Vimos que a maioria dos manuais pede que primeiro separemos algumas peças, assim como as receitas pedem que separemos os ingredientes. Vimos, também, que estes textos estão geralmente organizados em itens, e que tais itens geralmente se iniciam por um verbo que expressa uma ordem. Verificamos que quando o texto não se organiza em itens, ele se divide em partes, como: materiais, modo de fazer, finalização etc. Além da análise da linguagem instrucional, conhecer novos gêneros textuais permite que LP afaste cada vez mais a ideia de que deve ler apenas os textos escolares e assim obter boas notas na escola. A leitura começa a assumir novas funções sociais na vida de LP: saber como se faz um bolo, como se monta um brinquedo ou como se joga um jogo e até mesmo ler para poder estruturar seu próprio texto instrucional, como estávamos fazendo.

LP observou que um manual de uso de um celular exibia algumas figuras, seja ilustrando as peças que compunham o aparelho, seja indicando onde a bateria deveria ser colocada, onde o fio do carregador deveria ser inserido etc. Perguntou então para as cuidadoras se seria possível montar uma pipa e um binóculo em uma sessão de acompanhamento individual e fotografar o processo para inserir as fotos na apresentação, porque “assim vai ficar mais fácil de todo mundo ver o que tem que fazer”. A estratégia de colocar figuras encontrada por LP ao analisar os textos instrucionais é um exemplo das postulações teóricas de Papert: ao mesmo tempo em que aprendia a fazer um texto como esse, aprendia sobre ele: poderia usar figuras, poderia escrever em itens, deveria empregar os verbos no imperativo etc.

Essa atividade também permitiu que LP conhecesse e escrevesse um gênero que se afasta completamente dos gêneros textuais mais trabalhados pela escola – narração, dissertação e descrição e que se aproxima das práticas sócio-discursivas de seu cotidiano. A leitura e a escrita de diferentes gêneros, sejam orais, sejam escritos é a base da proposta da ND para as atividades no CCazinho. A ND propõe que o ensino de leitura e escrita seja embasado na gigantesca gama de gêneros textuais que caracterizam as práticas sociais e discursivas das crianças, como, por exemplo, os rótulos das embalagens, as bulas dos remédios, os anúncios, as propagandas, as notícias e as reportagens, as peças de teatro, panfletos, receituários, etc,

Um ensino pautado apenas na escrita de narrações e dissertações priva os alunos de refletirem sobre suas práticas sócio-discursivas e de contemplarem o escopo social dos textos, reduzindo assim o ensino da leitura e da escrita à organização sintática e aos aspectos de coerência e coesão. Na vida cotidiana das crianças não lhes solicitam que escrevam uma dissertação, uma descrição ou uma narração. O que lhes é solicitado é que conheçam e saibam as modalidades retóricas (SWALES, 1999) que estruturam esses gêneros para que as usem nas mais diversas práticas sociais, como a defesa de um argumento ou de um ponto de vista, no caso da dissertação, a narração de um crime, caso seja testemunha em um tribunal, a descrição de um assaltante, caso vá colaborar para a escrita de um boletim de ocorrência.

Ao reduzir a leitura em sala de aula aos textos narrativos e dissertativos analisando apenas seus aspectos estruturais, o professor acaba por limitá-la a fórmulas ou esquemas que os descaracterizam de seus propósitos discursivos, além de reduzir o ensino de Língua Portuguesa à observação sintática e estrutural dos textos. A leitura de diferentes gêneros com LP e com as crianças do CCazinho é uma tentativa de desconstruir a ideia de que lemos para analisar textos ou para responder perguntas sobre eles, como se faz na escola. No CCazinho, lemos e escrevemos porque a leitura e a escrita têm diversas funções sociais: nos permite ler uma bula e saber se aquele remédio é indicado ou não, ler um rótulo e descobrir se a quantidade de açúcar contida no produto é exagerada ou não, ler os classificados no jornal e encontrar uma boa oportunidade de trabalho, ler as ofertas dos supermercados e escolher onde queremos ir às compras, ler a tabela do campeonato brasileiro e analisar a situação do time para o qual torcemos, ler um livro cujo tema nos interessa, ler o manual do carro e descobrir que tipo de problemas o acendimento de algumas luzes indica, ler as instruções de um jogo para poder explicá-las para todos os participantes, ler em uma receita o tempo de cozimento de um alimento para que ele não queime, entre tantas outras práticas cotidianas em que a leitura e a escrita estão presentes.

Através da leitura desses gêneros e do reconhecimento de suas funções sociais, o hábito de escrevê-los não se resume apenas a uma oportunidade de reflexão acerca da escrita ortográfica, também passa a ser uma maneira de existir em sociedade para as crianças que frequentam o CCazinho. Quando escrevem, escrevem para que alguém leia e não para que sejam avaliadas pela escola. (ABAURRE, FIAD, MAIRYNK-SABINSON, 1997). Escrevem legendas para as fotos que tiraram e que serão expostas, escrevem as cenas de uma peça de teatro que será exibida para os pais e filmada para que possam mostrar aos colegas, escrevem o roteiro de um

filme no qual elas mesmas são personagens, escrevem as instruções para ensinar outras crianças a fazerem um brinquedo, escrevem uma lista de curiosidades para ficar anexada no mural, escrevem a propaganda da exposição de fotos que tiraram etc. Escrevem porque têm algo a dizer que vai além de “*A zabumba é legal para bater*”: algo que muito nos diz sobre suas singularidades e que se revela testemunho de suas próprias existências e subjetividade.

Chegado o dia da apresentação, as crianças do CCazinho se mostraram muito ansiosas para escolher quais dos dois brinquedos montariam – LP preparou as instruções para guiar a montagem de um binóculo de sucata e uma pipa. Diante do tempo da sessão em grupo, que já estava na metade, escolhemos montar o binóculo, que seria mais rápido e menos trabalhoso. Na exibição do primeiro *slide*, LP mostrou os materiais necessários para a confecção do brinquedo e deu uma volta ao redor da mesa onde as crianças estavam para verificar se tinham separado as quantidades corretamente. Com o segundo *slide*, mostrou o modo pelo qual as crianças deveriam unir os dois rolos de papel higiênico para montar o binóculo. Neste momento, algumas crianças expuseram suas dúvidas e solicitaram a presença de LP na mesa para ajudá-las. Preocupei-me imediatamente com isso, já que conhecia os estigmas que LP carregava, a vergonha que sentia de seu falar infantilizado e a timidez que o impedia muitas vezes de olhar para os outros e, mais ainda, de dirigir-lhes a palavra.

Entretanto, neste momento, LP apresentou atitudes nunca antes vistas durante sua permanência no CCazinho: aproximou-se das outras crianças, explicou o que deveriam fazer, retornou ao telão e apontou nos *slides* figuras que desejava mostrar, revelou desenvoltura para explicar de outra maneira suas instruções já escritas e, pela primeira vez, sorriu junto às outras crianças, diante das dificuldades delas em montar os brinquedos.

Ao final da montagem, todas as crianças já tinham conseguido concluir seu binóculo e perguntavam para LP os materiais para a montagem da pipa, que aconteceria na semana seguinte. Anotavam os materiais que ele recomendava que elas trouxessem e perguntavam quais outros brinquedos ele poderia ensinar a construir.

Posteriormente, conversei com Andréa Portela sobre a mudança no comportamento de LP. Concluimos que, a partir do momento em que demos a ele a oportunidade de ensinar às outras crianças algo que elas ainda não sabiam fazer, o estigma de *criança que não aprende* se desconstruiu, uma vez que, não somente ele tinha aprendido a fazer alguma coisa (a pipa, o

binóculo, a apresentação *no power point*, o texto instrucional), como também poderia ensinar aos outros.

A partir desse momento, a relação entre LP, suas cuidadoras e as crianças do CCazinho mudou. Ele passou a se posicionar mais nas atividades individuais e coletivas, passou a expor suas dúvidas e opiniões, a manifestar entusiasmo ou preguiça diante dos exercícios e a contar coisas que ocorreram em seu dia a dia espontaneamente, sem que precisássemos perguntar, como sempre ocorria.

Durante as férias, LP teve outra oportunidade de novamente revelar que tem muito o que ensinar para os outros. Sua família comprou um computador. Como seus irmãos ficavam fora a tarde toda e ele era o único que estava em casa à tarde e passou a auxiliar os pais nas funções básicas – ligar, acessar a internet, fazer uma busca no Google, ler as notícias e jogar. SP conta que ela não imaginava que ele sabia tanta coisa sobre tecnologia e se mostrou orgulhosa e emocionada quando ele a ensinou a entrar em sites de mensagens para ocasiões especiais como Natal, Ano-Novo, aniversários, etc. Ela conta que, naquele ano, juntos, eles leram diversas mensagens e escolheram algumas para colocar em cartões de Natal para os familiares. Na avaliação dela, LP deixou de ser tão tímido como era também no ambiente familiar e passou até a dar trabalho, já que passou a pedir para frequentar mais a casa dos colegas, para participar das festas do bairro e ir ao shopping sozinho com os amigos.

Não atribuo apenas à atividade da confecção da pipa e do binóculo a desconstrução do estigma que LP carregava, mas a todo o processo pelo que passou. Acredito que seja resultado de todas as atividades do CCazinho orientadas pela ND – individuais e coletivas – da melhora de suas notas na escola, da diminuição de problemas de ortografia em seus textos e de sua disposição em melhorar.

6.2. Atenção na escola e fora dela

Na tentativa de entender melhor as queixas sobre a atenção e a distração de LP na escola, busquei, nos escritos de Vygotsky (1926/2004), referências teóricas que pudessem me ajudar a ampliar a reflexão sobre os motivos pelos quais as atividades escolares se mostravam tão desinteressantes para ele.

Vygotsky discute a questão da atenção em um dos capítulos do livro *Psicologia Pedagógica*. A atenção, para este autor, tem, em um primeiro momento, um caráter motor: a

partir de uma reação-atitude, ocorrem diferentes movimentos dos órgãos receptores – alguns se adaptam à situação, outros são inibidos/suspensos, se não estão vinculados à atividade a ser desenvolvida no momento.

Vygotsky aponta três momentos que compõem uma reação de atitude: primeiramente, deve ocorrer algum estímulo ou impulso, seja externo ou interno a partir de uma emoção, de um desejo, de uma palavra não pronunciada etc. Para Vygotsky, não haverá nunca uma reação de atitude sem esse estímulo, que o autor chama de *ponto de apoio*.

O segundo momento consiste no modo como esse impulso é elaborado em relação às diferentes maneiras em que se encontra o sistema nervoso central, e às diferentes formas que uma reação pode assumir.

O terceiro momento trata do efeito responsivo das reações de atitude, reações essas, comuns no organismo e que preparam e antecipam nossas ações futuras.

Em relação ao primeiro momento de uma reação atitude, Vygotsky aponta o interesse infantil como tendo um papel excepcional para que a criança demonstre atenção involuntária. Segundo o autor, o interesse da criança diverge das atividades que a escola impõe e se distanciam não somente do interesse do aluno, mas também de seu cotidiano, de sua vida, do que lhe é palpável e de aprendizados anteriores, a partir dos quais ela pode desenvolver novos aprendizados. Vygotsky alerta que partir das inclinações da criança não é deixar que seu aprendizado se guie por seus caprichos e necessidades, anulando, assim, o papel do professor, mas que é esse o

“(...) único ponto de vista correto segundo o qual educar não significa simplesmente seguir as inclinações naturais do organismo nem desenvolver uma luta estéril contra essas inclinações. A linha da educação científica se estende entre esses dois extremos e exige sua unificação em um todo único. Nenhuma educação é exequível de outra forma senão através das inclinações naturais da criança; em todas as suas aspirações ela parte do fato de que toma como ponto de partida precisamente as inclinações(...). Outra aprendizagem não existe” (VIGOTSKY, 2010, pp. 162-163)

Para o autor, o papel do professor não se anula neste contexto de aprendizado:

“Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto, sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a

atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo”
(*idem, ibidem*, p. 163)

LP conta que a maior parte do tempo das aulas na escola consistia em atividades de cópia de textos, tanto da lousa, quanto de livros, em atividades de copiar palavras repetidamente, em ditados, em formar listas de palavras, em escrever o nome dos objetos representados por figuras dadas pelas professoras. Nenhuma das atividades possibilitava que nem LP nem outras das crianças da sala falassem sobre seus desejos, emoções, interesses ou inclinações. Tais aspectos só eram revelados nos momentos em que LP trazia de casa livros de seu interesse e os lia ao invés de atender às propostas da professora. Ainda assim, nada disso era aproveitado para trabalhar questões de leitura e de escrita na escola, nas quais LP poderia, por exemplo, fazer uma pesquisa sobre diferentes tipos de carro, combustíveis, marcas, preços, modelos, carros antigos, carros modernos e escrever um texto com tais informações para que os amigos lessem. Desse modo, o objetivo da professora seria alcançado: LP teria oportunidades de ler e escrever, refletindo sobre a própria escrita e leitura, conforme propõe a ND. A professora do 3º ano, porém, o considerava desatento por não ler o que ela desejava que ele lesse e por não escrever como ela desejava que ele escrevesse.

A análise das atividades que LP fazia na escola aqui apresentadas, bem como a descrição das atividades discursivamente orientadas propostas no CCazinho, se inserem em um conjunto de contradispositivos que a ND vem construindo. A partir de uma concepção de linguagem ampla, resultado de trabalho histórico e social (FRANCHI, 1977), os chamados *erros* na escrita das crianças são interpretados pela ND como hipóteses que a criança constrói para escrever e não sintomas de patologia. Desta maneira, o dispositivo construído na escola através de uma concepção reducionista de linguagem e do discurso médico, que atravessa essa instituição, perde o sentido: as hipóteses podem ser desconstruídas e reformuladas pelas próprias crianças com a ajuda de um mediador até que se aproximem da escrita convencional. O estatuto de patológico conferido à escrita dessas crianças, portanto, perde seu lugar quando a escrita das crianças se modifica e todas conseguem se alfabetizar, escrever e ler com compreensão.

7. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PATOLOGIZAÇÃO: DISPOSITIVOS

Epidemia

*Quero o alastramento da felicidade
A propagação do sorriso
O surto da esperança
Quero o declínio do insucesso
O decréscimo da derrota
A demolição do desalento
Quero a disseminação da boa-nova
O vírus alvissareiro
O contágio da alegria
Quero a extinção do desastre
A anemia da descrença
A agonia do pessimismo
Quero o tráfico da poesia
A precisão extinta da anomia
A epidemia noite e dia
Da utopia*

Ricardo Azevedo

Para buscar compreender os motivos das especulações da professora de LP acerca de que suas dificuldades pudessem ser sintomas de uma patologia, busquei, na literatura médica os argumentos que ela usava para classificar a escrita e a leitura de LP como um desvio. Como vimos, de acordo com o DSM V, é bem provável que LP fosse classificado como portador de TEA. Uma análise pautada na ND nos mostrou que a leitura e a escrita de LP eram determinadas por sua relação social construída com a linguagem, especialmente por seus problemas relacionados à sonorização e ao ensurdecimento das consoantes.

Para ampliar esta reflexão e para tentar entender a insistência da professora de LP e de tantos outros professores que encaminham as crianças com dificuldades de leitura e escrita para um médico, busquei traçar neste capítulo um breve percurso histórico, no qual a ND se contextualiza, analisado por Foucault e que busca compreender como a medicina se legitimou como ciência inquestionável, detentora de todas as verdades e a qual tantos professores recorrem para justificar as dificuldades dos alunos.

Sabemos que a formação de professores, atualmente tão carente de estudos teóricos sobre a linguagem orientados pela Linguística, também é responsável pela patologização que hoje assola as crianças brasileiras, sobretudo nas escolas públicas. O que quero mostrar, porém, é que a má formação dos professores não é a única responsável pela medicalização da educação.

Existem outros dispositivos que contribuem para que ela aconteça e que são tão mais presentes e atuais nas discussões acerca da leitura e da escrita do que a formação que os professores tiveram nas faculdades de Letras ou Pedagogia, como, por exemplo, o discurso midiático, também pautado na literatura médica.

A ND passou a incorporar em seu escopo teórico (Coudry, 2010) o conceito de *dispositivo* tratado pelo filósofo Agamben (2010). Este autor trabalha com o esse conceito, primeiramente elaborado por Foucault e ampliado e discutido nos livros e artigos de Agamben, como:

“Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, e os discursos dos seres viventes. Em outras palavras: um conjunto de práxis, saberes, medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens. Tal posição se origina de Foucault, que define o dispositivo como um conjunto heterogêneo, que recobre o dito e o não dito e implica discursos, instituições e estruturas arquitetônicas. De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas”. (AGAMBEN, 2010, p. 40)

Partindo desse conceito, pretendo apresentar neste capítulo como a escola, as provas, a medicina, a mídia, o Estado e tantos outros dispositivos contribuem para que se gere um outro dispositivo: os diagnósticos que hoje definem o que é normal e o que é patológico no comportamento das crianças.

7.1. A medicina enquanto ciência provedora do saber inquestionável: origens da medicalização

Nos itens anteriores, apresentei como a Neurolinguística Discursiva desconstrói através de seus pressupostos teórico-metodológicos a ideia de que problemas da esfera social/pedagógico são da ordem do biológico. Entretanto, cabe aqui compreender quais processos históricos e sociais provocaram a idealização da área médica enquanto detentora de um poder absoluto e inquestionável. Ademais, vale olhar, também, para *como* processos considerados de origem social passam a ser interpretados e inseridos no campo médico e, por consequência, medicalizados.

O termo medicalização foi primeiramente postulado e inserido nos estudos das Ciências Sociais por Irving Zola (1972). Para este autor, a medicalização pode ser definida como uma jurisprudência da profissão médica a outras esferas sociais categorizando problemas desta ordem

como pertencentes ao campo médico, podendo ser supervisionados e analisados apenas por um médico.

Para ampliar a reflexão acerca do problema, convém tratar brevemente da teorização de Foucault (2008) acerca da medicalização dos processos normais. Segundo o autor, o maior perigo da medicalização vai muito além da interpretação dos problemas sociais como orgânicos: ele reside no fato de que o espaço médico passa a penetrar completamente o espaço social, possibilitando que os médicos exerçam em todos os lugares e a qualquer momento, através de sua presença generalizada e de seus olhares cruzados, “uma vigilância constante, móvel e diferenciada”. O autor insere, assim, a medicalização no conjunto de poderes disciplinares por ele estabelecidos. Foucault demonstra preocupação com uma tendência por ele reconhecida nas pessoas ao final do século XX: a crença de que a vida não pode mais ser pensada e cuidada na ausência de profissionais da área médica.

As reflexões trazidas por Foucault se alinham às de Conrad (1975). Este autor postula que é o *comportamento* que é tratado como problema médico ou doença que possibilita que a área médica dispense tratamentos por ela julgados adequados e inquestionáveis ao mais diversos desvios¹⁷. Para ele, a medicalização é um processo sociocultural que ocorreria em três níveis:

a) Nível linguístico/conceitual: o léxico envolvido na área médica por si só daria conta de definir os problemas apresentados e excluiriam então o envolvimento de profissionais das demais áreas no processo de encontrar uma solução para as queixas indicadas.

b) Nível institucional: todas as organizações adotam a abordagem médica para tratar problemas de diversas esferas

c) Nível interacional: segundo o autor, neste nível, o médico tem papel principal, uma vez que envolve o momento no qual interage com o paciente, nomeia seus problemas e prescreve tratamento médico para um problema pertencente à ordem do social¹⁸.

Para que possamos compreender o processo histórico que culminou nesse quadro atual de idealização e de valorização do saber médico em detrimento de outros saberes, cabe aqui uma breve retrospectiva histórica sobre a formação da medicina e da psiquiatria na Europa analisada por Foucault (2006a, 2006b e 2008), no sentido de mostrar como tal formação sempre pareceu ter

¹⁷ O autor cita uma lista de desvios. Dentre eles, destaco: a loucura, o alcoolismo, a anorexia, a homossexualidade, a hiperatividade, os problemas infantis de aprendizagem e a obesidade.

¹⁸ O autor cita como exemplo, aqui, o uso de calmantes para aliviar e eliminar comportamentos depressivos consequentes de problemas familiares, pessoais, profissionais, etc.

como objetivo final sua expansão em direção a outras esferas sociais, principalmente à educação e à família.

Segundo Foucault, a medicina é uma estratégia biopolítica. Para entender a reflexão que gira em torno desta afirmação, é necessário recorrer a uma breve retrospectiva histórica que se inicia nos ideais iluministas emergentes entre os séculos XVII e XVIII. Pautados na crença de que todas as pessoas eram livres, autônomas e capazes de orientar sua própria conduta, o iluminismo propunha um afastamento da fé católica, considerada responsável pela ignorância generalizada e pela manutenção e sobrevivência das velhas estruturas feudais. Segundo os filósofos iluministas, somente o esclarecimento do indivíduo, por meio do avanço da ciência e da técnica, poderiam libertar o homem dos grilhões da ignorância. Ao passo que as ideias iluministas eram fortemente difundidas, a medicina foi normalizada enquanto profissão e vinculada ao estado alemão. Polícia Médica é o termo usado frequentemente para traduzir *Medizinichepolizei*, caracterizado por Foucault de Polícia de Estado. O objetivo principal era que o caráter meramente biológico da doença fosse retirado progressivamente e que novas práticas médicas pudessem ser articuladas aos projetos de reorganização social. Para que essas metas fossem cumpridas, três principais estratégias foram traçadas pelo governo alemão:

“registrar os diferentes fenômenos epidêmicos ou endêmicos, obtendo os dados através da observação da morbidade, pela contabilidade solicitada aos hospitais e aos médicos que exercem a medicina nas diferentes regiões da Alemanha; normalizar o ensino através de um controle pelo Estado dos programas de ensino e da atribuição dos diplomas; criação de um departamento especializado para coletar informações transmitidas pelos médicos, e para controlar a atividade dos profissionais da saúde junto à população; e, finalmente, a criação de um corpo de funcionários médicos competentes, nomeados pelo governo, para interferir diretamente com o seu conhecimento e sua autoridade sobre uma determinada região”. (MIRANDA, 2010)

Consequentemente, os médicos assumiram, também, o papel de administradores e controladores da saúde. Aos médicos, cabia isolar e redistribuir as pessoas contaminadas por diversas doenças e propiciar condições melhores na forma de organização urbana para evitar a contaminação. Cabia, também, o atendimento gratuito à parcela menos privilegiada financeiramente da população. Na análise de Foucault, (2006), esse movimento médico-social europeu, principalmente o alemão, contribuiu para a socialização dos corpos individuais e sociais, colocando-os como objetos facilmente observáveis e controláveis, submetidos ao conhecimento

médico caso quisessem se curar. É neste panorama que a célebre afirmação de Foucault deve ser compreendida: o corpo é uma realidade biopolítica.

Para compreender o papel que a Política Médica teve no Brasil, uma breve retrospectiva histórica, que parta dos problemas sociais que eram considerados pelo governo brasileiro como graves ameaças, se faz necessária. No início do século XIX, a lepra, paralelamente às revoltas populares internas e às ações dos jesuítas, representava perigo ao Estado, que encontrou no planejamento urbano e, principalmente, na atuação médica, uma maneira de controlar e afastar tais incômodos: as doenças passam a ser fortemente vinculadas à pobreza, aos vícios, ao crime e à ociosidade. Para solidificar este novo discurso e o efetivo afastamento das pessoas indesejadas nos centros urbanos, foi fundamental que a concepção de como deve ser um hospital fosse reformulada: não mais uma instituição assistencialista, no qual as pessoas já chegam enfermas, mas um “espaço de cura e aprendizado, produção do saber médico, identificação, classificação e controle dos indivíduos, observação individual, registro, vigilância constante, enfim, de disciplina”. (BARBARINI, 2011. P. 61)

Com a recente e constante ênfase no discurso oficial do Estado na associação entre pobreza, sujeira e doença, viu-se a necessidade emergente de um novo planejamento urbano: a urbanização foi vista como a única solução para afastar um conjunto de doenças que ameaçava os brasileiros e isso conferiu aos médicos certa legitimidade para administrar e influenciar em decisões médicas e políticas.

“A medicina, então, tornou-se mais poderosa quando organizada racionalmente e formada por um corpo de médicos legitimamente habilitados a exercer a cura, a prevenção e a luta pela saúde do Estado e da população. Tornou-se poderosa também porque mostrou seu conhecimento— científico e racional — como capaz de promover o progresso do país por meio da saúde.(...) Tendo em vista uma população ignorante - as famílias que abandonavam as características do período colonial (o pai como líder social, a convivência de inúmeras pessoas dentro da casa, entre elas escravos e parentelas políticas e espirituais, a ausência de hábitos “civilizados”, como comer com talheres, vestir-se com recato e pudor) e começavam a adotar hábitos europeizados, porém eram ignorantes em termos de higiene, criação dos recém-nascidos, educação dos filhos etc. -, o movimento higienista estabeleceu normas que orientavam as experiências familiares, adotou o saber da ciência e sua racionalidade como mediadores entre a periculosidade do mundo e a família indefesa em sua ignorância e garantiu ao médico o papel de orientador social da família.” (BARBARINI, 2011. P. 62)

Paralelamente ao novo conceito de ambiente hospitalar, surge também um novo conceito de espaço urbano, também orientado pela medicina, que sugere novas estratégias de urbanização:

a parcela mais pobre da população foi forçada se deslocar para as margens do perímetro urbano. O pretexto era a necessidade de se manter a limpeza, a ordem, de eliminar a sujeira e de afastar os vícios, reduzindo, assim, as possibilidades de contaminação. Esses eram os princípios do movimento higienista brasileiro, iniciado na transição do século XIX para o século XX. Neste contexto, a medicina, ciência na qual se fundamenta o discurso do novo orientador social da família, passa a ser instrumento de vigilância e de manutenção da disciplina (FOUCAULT, 2006a, p. 191). O tratamento dispensado pelos médicos às famílias dos grandes centros urbanos e às famílias marginalizadas era diferente e fundamentado na distância social, linguística e intelectual que existia entre médicos e a parcela mais pobre da população, justificada pelas práticas de cura consideradas extra-medicinais recorrentemente utilizadas por elas: mistura de ervas, simpatias, benzedoiras etc.

“Ao contrário da abordagem feita às classes altas e médias, que recebiam recomendações e mantinham um contato mais próximo e menos hierarquizado com os médicos de família, às classes populares – distantes sociais, linguística e intelectualmente dos médicos – eram impostas ordens. Os saberes populares relacionados à saúde e à criação dos filhos eram considerados “précientíficos” ou “não-científicos”, baseados nas tradições transmitidas de geração a geração e, por isso, representaram aos saberes racionais dos médicos puericultores saberes concorrentes. Dessa forma, a prática puericultora tentou combater seu inimigo (o ‘leigo’) desqualificando-o e substituindo-o por conhecimentos modernos” (BARBARINI, 2011, p. 64).

Neste processo, a intervenção da medicina não se restringiu somente às doenças contagiosas, mas se estendeu também às doenças mentais, representadas principalmente pela loucura, que, contrariamente às doenças vinculadas à pobreza, não demandava prevenção, mas sim intervenção de uma área específica da medicina: a psiquiatria. “A loucura passou a ser um perigo em potencial e um atentado à moral pública, o que exigiu medidas específicas: tirar o louco do contato com os sãos, do convívio na cidade, isolá-lo em um local adequado (o hospício) e tratá-lo” (BARBARINI, 2011, P. 65). Para Foucault, a necessidade de disciplinar o louco fez com que nascesse um novo poder, o poder psiquiátrico, pautado na disciplina.

O conceito de disciplina tal qual discutido pelo autor se faz essencial para compreender a patologização/medicalização tão presente no ambiente escolar brasileiro atualmente, já que, em sua análise, a estruturação das escolas, seja no nível arquitetônico, seja na organização interna, está diretamente relacionada às mudanças no papel da medicina e dos hospitais apresentadas neste item.

7.2. Escola, medicina e disciplina

Segundo Foucault (2006a), o poder disciplinador exercido pela medicina e pelos médicos se expandiu para o ambiente escolar. A cultura de cura vigente se definia como uma cultura da marginalização da parcela mais pobre da população e da negação de seus próprios hábitos de curar, falar, trabalhar, morar, comer – todos vinculados à proliferação e contágio das doenças, como vimos no item anterior. Desta maneira, a relação entre médico e as pessoas marginalizadas se caracterizava pela imposição do saber médico legitimado pelo Estado e pela exclusão das práticas sociais e culturais dos mais pobres fundamentadas sempre no argumento da manutenção da boa saúde. Nas palavras de Foucault, esse era um processo disciplinatório, que inseria a disciplina dentre as demais técnicas de poder, definidas pelo autor como "um conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade" (FOUCAULT, 2006b p.58). O autor amplia esta reflexão apontando que a principal maneira de coerção das singularidades dos sujeitos reside na disciplinarização de seu *corpo* a partir de um perfil pré-estabelecido de como todos devem se apresentar fisicamente e se comportar social e psicologicamente.

"O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita" (FOUCALUT, 1997. P 119)

O autor aponta convergências entre este processo disciplinar social pautado na medicina e o processo disciplinar escolar, também por ela orientado. O espaço escolar foi estruturado em nome da possibilidade de vigiar, punir, disciplinar e controlar os alunos: a separação em classes, fileiras, dispostas de modo a ficarem de frente para o centro de poder (exercido pelo professor), a categorização dos alunos baseada no critério das capacidades e do perfil de cada um etc.

"Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os alunos, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e

sempre fixos. Os alunos das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançadas para o meio da sala. Cada um dos alunos terá o seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do professor. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm, que um aluno leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos” (FOUCAULT, 1997, p 126).

O autor aponta também que a possibilidade de aprender, nas escolas, e a possibilidade de se curar, nos hospitais, também passaram a ser determinados e controlados pela *economia do exame*, presente em quase todas as técnicas disciplinares. O exame é, para o autor, a técnica de poder que reúne a vigilância, o poder, a sanção, o controle do tempo e do espaço; por isso, se tornou uma das formas mais legítimas de classificar, de punir e de disciplinar.

“A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (FOUCAULT, 1997, p. 151).

O exame se revela, então, como um importante mecanismo de homogeneização: os resultados que não são esperados são marcados como desvio. Neste contexto, a discussão sobre o que é normal e o que é patológico se instaurou também nas escolas, como uma estratégia de dispersão do poder disciplinar. A partir do momento em que é possível classificar os resultados e os comportamentos, é possível classificar, também, os sujeitos como normais ou anormais. Os normais, segundo o autor, não precisariam de intervenção de acompanhamentos especiais, enquanto os anormais devem procurar instituições ou estratégias nas quais e pelas quais possam ser corrigidos para poderem, só então, passar a fazer parte do grupo dos normais.

No caso do sujeito LP, a concepção equivocada de sua professora acerca do processo de aquisição de leitura e escrita assumiu papel de exame: sua singular relação com a fala e com a linguagem, que determinavam o modo como escrevia e lia, foram interpretadas como desvio.

Sua postura, - caracterizada por falar baixo, pelo olhar constante para o chão, pela desatenção e preferência por outras atividades que não as escolares - também foi considerada parte do desvio do quadro da Aprendizagem: o corpo de LP não era um corpo dócil e produtivo em sala de aula tal qual a detentora do poder naquele ambiente, sua professora, esperava. O

comportamento, a leitura e a escrita de LP acabaram por *individualizá-lo*. Segundo Foucault, isso implica em uma distância da ênfase das singularidades de cada um: para ele, individualização é marcar um só sujeito perante o todo homogêneo como aquele que desvia, que deve receber atenção especial ou que deve ser punido. Este percurso de individualização permitiu a extensão do discurso médico para o discurso escolar, que classifica o aluno desviante, como LP, como aquele que não aprende e que, por isso, deve ser tratado fora da escola com técnicas e estratégias especiais que o levassem a agir, a ler e a escrever como todos e só então poder fazer parte do todo normal e homogêneo – e ilusório - que parecia ser sua sala de aula.

7.3. Compreendendo a crise do ensino de leitura e escrita no Brasil

Colocadas tais proposições teóricas, buscarei fazer uma reflexão, para além da constatação da duvidosa qualidade da formação de professores, em relação ao ensino de leitura e escrita, e à carência dos fenômenos linguísticos que a caracteriza. Buscarei compreender, com as reflexões do linguista Ataliba de Castilho, como essa carência se instaurou e que fenômenos reduziram o ensino de Língua Portuguesa à gramática normativa, aos sistemas classificatórios e à alfabetização apenas ao ensino da ortografia convencional do Português Brasileiro.

Cabe, aqui, a retrospectiva histórica levantada por Castilho (2000) que busca compreender a crise instaurada no ensino de escrita e de leitura no ambiente escolar. O autor aponta três grandes crises que, juntas, culminaram na crise do ensino.

A primeira, segundo o autor, é a crise social. O autor aponta que as rápidas mudanças na sociedade brasileira, sobretudo no tocante ao rápido, desorganizado e tardio processo de urbanização em relação ao Europeu provocaram inesperadas e impensadas mudanças na prática pedagógica das escolas urbanas a partir dos anos 1920, já que o perfil sócio-cultural dos alunos mudou e os professores começavam a lidar com o modo pelo qual realizavam ou não a concordância verbal e nominal, além de todo um conjunto lexical estranho ao falar urbano. Segundo Castilho,

“nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mas chegados às cidades e a elas mal adaptados” (CASTILHO, 2000, P. 10).

A segunda crise apontada por Castilho é a crise científica, que afeta os estudos sobre ensino e aprendizagem de leitura e de escrita. O autor traz três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana, para que possamos compreender como essa crise se instaurou: “a língua como atividade mental”, “a língua como estrutura” e “a língua como atividade social”. Segundo o autor,

“De acordo com a primeira teoria, a língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças atribuindo-lhes uma representação fonológica” (CASTILHO, 2000, P. 11)

Vemos que Castilho faz, assim, uma alusão à teoria de Chomsky que propõe a busca por uma Gramática Universal, que seria subjacente à todas as línguas naturais e que explicaria como as pessoas não só adquirem uma língua, mas também como interpretam e produzem sentenças.

A segunda teoria linguística tratada por Castilho diz respeito à língua como estrutura:

“As diferentes línguas naturais dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes e por oposições, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: o nível fonológico, o nível gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos, também o nível discursivo” (CASTILHO, 2000, P. 11)

Castilho trata, aqui, das teorias descritivas da língua, que buscam identificar as constantes regularidades nas cadeias de fala e que operam através da contextualização da língua em si mesma. A terceira teoria tratada pelo autor considera a língua como atividade social,

“por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a um propósito de um tópico conversacional previamente negociado” (CASTILHO, 2000, P. 12)

Castilho aponta, então, que nessa teoria linguística, a língua não é contextualizada em si mesma, como no modelo anterior, mas sim nas situações sociais em que emerge, no meio social. Para ele, as duas primeiras teorias apresentadas concebem a língua como um “fenômeno homogêneo, um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção” (CASTILHO, 2000, P. 12)

Assim, para Castilho, essas duas primeiras teorias se ocupam dos estudos dos enunciados, enquanto a terceira, se ocupa do estudo da enunciação, encarando a língua como um fenômeno heterogêneo, representável por meio de regras variáveis e socialmente motivadas.

“Os professores que têm hoje trinta ou mais anos de idade, aprenderam, na Universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação. Ora, a indagação linguística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa seu produto” (CASTILHO, 2000, P. 13)

A última crise levantada pelo autor é a crise do magistério, que, segundo ele, engloba as duas crises anteriores e incorpora o desvalorização da profissão do professor. Segundo ele, os professores estão em uma posição desconfortável, que não aponta “o que devem ensinar, como devem ensinar, para quem ensinar e para quê ensinar”. Além desta confusão teórica, o autor aponta ainda que, depois de se formarem em Universidades que oferecem uma formação conservadora, os professores entram no mercado de trabalho para ganhar salários muito inferiores àqueles vigentes nos anos 1960¹⁹ e se deparam com uma sala de aula heterogênea, com alunos que apresentam as mais diversas necessidades, devem lidar com materiais didáticos repetitivos, que pressupõem uma homogeneidade entre os alunos, que não existe.

Diante deste contexto, as mudanças propostas por Castilho para o ensino de leitura e de escrita se alinham com as práticas teóricas e metodológicas elaboradas pela ND. Conforme este ponto de vista, a escola não deve fazer com que o foco do aluno seja apenas na língua escrita, pressupondo que o aluno já domina a língua falada, uma vez que já a aprendeu em casa. Para o autor, a escola deve se focalizar na língua que falamos e não nos esquemas classificatórios e nos enunciados descontextualizados. Assim, segundo ele, descobriríamos a importância da língua falada, principalmente para a aquisição da língua escrita. Desta maneira, o autor não exclui o estudo da língua escrita:

“O que proponho é que se comece por uma observação mais intuitiva da língua como enunciação, para em seguida desembocar numa observação mais ‘técnica’ da língua como enunciado, enriquecendo-se assim a percepção do fenômeno linguístico” (CASTILHO, 2000, p. 14)

¹⁹ Na década de 60, um professor da rede pública recebia cerca de 2/3 do salário de um professor universitário. Atualmente, esta proporção foi reduzida a 1/8. (Castilho, 2000)

Castilho termina sua reflexão apontado dois principais motivos pelos quais deve se iniciar o estudo da língua escrita pela observação e pela reflexão da língua falada. O primeiro é que muitos alunos não procedem de um meio letrado. Neste caso, o autor propõe que

“A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico que o aluno dispõe ao chegar a escola: a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento linguístico ‘do outro’, expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários, cujo projeto estético será examinado” (CASTILHO, 2000, p. 14)

O autor acredita que o aluno, ao perceber que seu próprio modo de falar não é negligenciado nem excluído pela escola, não terá problemas ao ser apresentado para a variedade linguística do outro e saberá escolher a variedade adequada a cada situação. Segundo Castilho, eles são os ideais da formação linguística do cidadão em uma sociedade democrática.

Por fim, o segundo motivo apontado pelo autor para incorporar a língua falada na escola é que é justamente nesta instituição onde o sujeito tem seu primeiro contato com o Estado. Assim, os recortes linguísticos recolhidos devem incorporar diversas variedades sócio-culturais da Língua Portuguesa, sem discriminar a fala do aluno. Assim, o aluno não verá a escola como um lugar onde se cuida de assuntos que nada se relacionam com a realidade cotidiana.

7.4. A permanência da *crise* da educação no Brasil

No item anterior, vimos que Castilho citou como uma das causas da crise do ensino de Língua Portuguesa no Brasil a vinda da população rural para os centros urbanos, a confusão de teorias sobre a linguagem gerada a partir deste momento. Paralelamente, podemos observar através de reportagens, artigos acadêmicos e até mesmo de sites oficiais do governo uma série de fatores por eles apontados que seriam determinantes na capacidade das crianças de acompanharem o percurso escolar sem apresentar dificuldades. Um deles, conforme já apresentei neste trabalho através do estudo do caso de LP, é a recorrente interpretação das dificuldades das crianças como sintomas de patologia. Como vimos, esta é uma tentativa de encobrir problemas de ordem pedagógica que envolvem o ensino de leitura e de escrita, de modo a transferi-las para a ordem do biológico, interpretando-as como um desvio ou uma incapacidade do sujeito.

É importante ressaltar aqui, que a questão da patologização parece ser a *crise* atual do ensino e que muitas outras com o propósito de eximir a responsabilidade da escola já a

precederam. Dentre elas, vale citar e refletir brevemente sobre a *crise* da desnutrição, a *crise* da pobreza e a *crise* da falta de estrutura familiar.

A) *Desnutrição*

A partir dos anos 80, surge a suposição de que o baixo rendimento escolar das crianças cujas famílias têm pouco poder aquisitivo teria como origem a desnutrição atual ou pregressa, consequência da pobreza extrema em que vivia grande parte das famílias brasileiras. Surge, então, a propaganda do governo de que a merenda escolar solucionaria o problema destas crianças, dando-lhes condições de estarem mais atentas à aula e, portanto, de aprenderem melhor.

Para refletir sobre esta questão, trago a diferença entre *fome e desnutrição*, esclarecida por Moysés e Collares (1997). Segundo as autoras, *fome* pode ser definida como uma necessidade básica de alimentação. Caso não suprida, esta necessidade pode comprometer o interesse pelas atividades físicas, intelectuais e outras atividades cotidianas e de lazer, como assistir televisão ou conversar com um conhecido. Tal comprometimento ocorre, segundo as autoras, somente enquanto o sujeito estiver com fome: caso suprida a necessidade de se alimentar, o sujeito encontra-se em plenas condições de retomar as atividades propostas. Em contrapartida, a *desnutrição* é caracterizada pelo estado de fome permanente, o que pode causar efeitos negativos no armazenamento de energia do organismo e causar, a longo prazo, comprometimentos neurológicos permanentes que poderiam interferir no aprendizado.

Nesse caso, o comprometimento tem efeitos devastadores, não somente no sistema nervoso, mas também no funcionamento do corpo como um todo, o que faz da desnutrição uma das maiores causas da mortalidade infantil. As crianças que realmente apresentam um quadro de desnutrição, portanto, não chegam a frequentar a escola, muito menos a provar da solução encontrada pelo governo para as suas dificuldades de aprendizado: a merenda escolar.

A merenda pode, no entanto, suprir a necessidade de alimentação das crianças que chegam a escola com fome e colaborar com a manutenção da atenção e da disposição para fazer as atividades. Entretanto, não houve mudança significativa nos índices de evasão escolar e de dificuldades escolares. A que se deve, portanto, tantos problemas enfrentados pelas crianças nas escolas? Ao mesmo motivo pelo qual LP quase foi patologizado no início de seu percurso escolar: a forma de avaliar o desempenho escolar das crianças. Conforme analiso neste trabalho, o resultado da criança em um teste clínico e nas provas da escola frequentemente é interpretado

como falta de capacidade da criança e raramente como um produto das desigualdades sociais que impedem as crianças, assim como impediram suas famílias, de ter um ensino de qualidade, de acessar e produzir saberes científicos e de entender as formas de pensar produzidas pela escola.

Grande parte das crianças desnutridas ou que passam grande parte do dia com fome não tem acesso aos bens culturais e aos benefícios dos quais outras crianças usufruem. Não é possível atribuir, portanto, a responsabilidade das dificuldades escolares apenas à privação de alimento, esquecendo da privação cultural em que se encontram.

B) Pobreza

Diversos autores (Patto, 1990, 1997, Cunha, 1977, Huston 1997) se propõem a estudar o senso comum recorrentemente reproduzido nas escolas de que a pobreza pode causar problemas linguísticos, cognitivos e afetivos, e, sobretudo, o baixo rendimento das crianças que estudam em escolas públicas. É importante ressaltar que estes autores reúnem evidências teóricas que refutam esse senso comum e que apontam à necessidade de revisão dos pressupostos que orientam as práticas pedagógicas. Considerando para a falta de evidência científica de que a carência de bens materiais possa interferir no desenvolvimento das crianças e de suas famílias, os autores mostram a necessidade de justificar cada vez menos as causas dos problemas escolares com as diversas carências de que sofrem os alunos e de cada vez mais procurá-las nas ações pedagógicas ultrapassadas e padronizadas. Conforme Patto,

“As dificuldades identificadas na ação pedagógica não permitem mais afirmar que os problemas escolares são problemas das crianças pobres e de suas famílias, considerados de forma isolada. Entre outros fatores, a suposição de que os alunos não têm habilidades que na verdade muitas vezes possuem, a expectativa de que a clientela não aprende, os entraves burocráticos na consecução dos trabalhos na escola – como os constantes remanejamentos dos professores ao longo do ano letivo, as freqüentes mudanças de programas e projetos educacionais, a hierarquia excessiva das funções e as relações autoritárias que circulam por todos os níveis da estrutura escolar, além da baixa remuneração dos professores e sua desvalorização profissional – produzem uma fracalização do aluno pauperizado”(PATTO, 1990, p. 27).

Patto aponta ainda para a falta de conhecimento da realidade escolar e dos mecanismos pedagógicos por parte dos psicólogos e médicos, o que faz com que atribuam as dificuldades dos alunos, ainda, à pobreza.

É importante ressaltar que as crianças que enfrentam dificuldades escolares enfrentam também dificuldades em outras esferas da vida, nas quais têm a chance de superá-las. Essa chance, porém, não lhes é oferecida diante das dificuldades do ambiente escolar, onde são patologizadas. Conforme aponta Sawaya:

As mesmas crianças que na escola são identificadas como portadoras de distúrbios de desenvolvimento e de ausência de raciocínio lógico podem ser encontradas trabalhando na feira, vendendo produtos no sinal de trânsito, fazendo troco, realizando contas de matemática de cabeça. Inventam histórias, fazem trocadilhos, contam piada, usam metáforas e recorrem a músicas folclóricas ou sertanejas para dissuadir os adultos de uma agressão, para conseguir alimento, para fazer rir uma comunidade de ouvintes, pois seu lugar precisa ser conquistado e sua sobrevivência também. Elas não só fazem usos de linguagem que comprovam astúcia e inteligência, mas também utilizam a palavra como recurso na luta pela sobrevivência em condições muito adversas (SAWAYA, 2001, p. 12).

C) Falta de estrutura familiar

A falta de estrutura familiar tem sido apontada como uma grande geradora de problemas psicológicos que, por sua vez, impediriam o aprendizado de uma criança. Segundo Mello (1992), os novos modelos de organização familiar são considerados desestruturados por não corresponderem ao modelo nuclear composto por pai, mãe e filhos. Segundo o autor, há ainda a crença baseada em certo moralismo religioso de que apenas uma criança nascida em uma família cujo modelo é nuclear teria sua saúde mental garantida. Do contrário, a falta de estrutura, a ausência de figura materna e paterna causariam alterações no funcionamento mental/psíquico que comprometeriam o desempenho escolar das crianças.

Na direção contrária, Sawaya acredita que a reorganização do núcleo familiar – pela inclusão de parentes, compadres e outros relacionamentos possíveis –, “mais do que revelar anomia ou desestrutura, revela possibilidades no sustento, na preservação dos laços afetivos, possibilidades de trocas e ajuda mútua entre seus membros (Sawaya, 2001)”. Para a autora, essa reorganização promove mudanças significativas na estrutura emocional das crianças e pode até comprometer, por um tempo, o desempenho escolar devido aos possíveis sentimentos de tristeza e perda que advém dos divórcios entre os casais. O que é inaceitável, porém, é que se responsabilize o modelo familiar pelo sucesso ou fracasso das crianças nas escolas.

Não nego, aqui, que a pobreza, a fome, a desnutrição e problemas familiares tenham algum impacto algum no percurso escolar das crianças. O que quero esclarecer, através das reflexões propostas, é que estes fatores são utilizados, nas escolas, como justificativas para encobrir problemas pedagógicos, enquanto deveriam ser compreendidos como problemas sociais que, nas escolas, quando usados para justificar as dificuldades das crianças, colaboram para a continuidade de sua exclusão social e para a manutenção da privação cultural pela qual muitas passam.

É possível abarcar a *crise* da desnutrição, a *crise* da pobreza, a *crise* da falta de estrutura familiar no conjunto de mecanismos de poderes disciplinares propostos por Foucault. Estes problemas sociais, disfarçados de crises, contribuem para que a medicina atravesse a família e a escola e para que tenha, nessas instituições, o papel de vigiar e manter a disciplina dos sujeitos que ali circulam a partir das transformações de seus corpos em corpos dóceis, padronizados, cuja subjetividade é controlável.

É importante ressaltar que, quando falamos em subjetividade, a ND incorpora a concepção de subjetivação proposta por Foucault. Segundo o autor, subjetividade não deve ser entendida como origem e sim como um processo, de acordo com as diferentes configurações sociais, históricas e econômicas do sujeito e nunca está acabada, sendo um processo contínuo. A partir dessa perspectiva, “há múltiplas maneiras diferentes de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (Foucault, 1997)”. A partir dessas considerações, entendemos que a subjetividade faz do sujeito alguém singular e ao mesmo tempo heterogêneo, múltiplo e determinado pelo seu contexto histórico. Desta maneira, não há uma subjetividade que possa transcender tempo, espaço e atravessar igualmente todos os sujeitos. Do mesmo modo, dependentes das subjetividades de professores e alunos, a relação entre eles, as regras disciplinares, a organização em sala de aula e, sobretudo, as práticas pedagógicas também deveriam por ela ser determinados.

O que parece estar sendo sinalizado hoje como *crise* da desnutrição, da desestrutura familiar, da pobreza, da patologização revela a falência de um modelo escolar calcado em práticas pedagógicas – seja de leitura e escrita, seja de outras disciplinas - padronizadas, nas quais não há espaço para a subjetividade que revela novas formas pelas quais um sujeito pode aprender, ou melhor, quando existe, é tomada como sintoma. Isso se deve ao fato de que muitos professores ainda se mantêm amarrados aos valores e práticas pedagógicas contruídas na época em que eles

próprios eram alunos. É quando a subjetividade das crianças é apagada ou tomada como sintoma, que se instauram as *crises*.

Enquanto as práticas e estratégias pedagógicas não tomarem como ponto de partida a subjetividade das crianças e não considerarem que elas podem necessitar de novas estratégias de ensino, haverá sempre uma *crise* – que possa eximir professores da responsabilidade pelo fracasso do aluno –, renovada, renomeada, com uma que a precede e outra que a sucede, de acordo com o contexto social em que se instaura: ora a pobreza, ora a desnutrição, ora a patologia, ora os enfrentamentos familiares e tantas outras que ainda estão por vir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não há luta sem vitória”

Frase de autor desconhecido, compartilhada por LP
em uma rede social

O acompanhamento longitudinal de LP permitiu que minhas reflexões sobre o excesso de patologias que hoje assola as crianças, sobretudo as de escola pública, fossem ampliadas e abarcassem mais do que os mecanismos e a origem desse processo, mas, sobretudo, as consequências negativas que um diagnóstico relacionado ao aprendizado podem ter na vida das crianças que o recebe.

Através do caso de LP, pudemos refletir sobre como o excesso de diagnósticos atualmente compromete a entrada das crianças no mundo das letras, podendo até mesmo impedi-la, funcionando como um dispositivo de exclusão social e de manutenção da privação cultural pela qual ela e sua família passam.

Examinamos, de modo especial no último capítulo, a problemática da autoridade inquestionável do discurso médico que tem capturado cada vez mais educadores e pais, dado que é difundido por meios de comunicação em massa para além dos canais específicos da área médica ou educacional, conforme analisa Antonio (2013). Ademais, a filosofia foucaultiana nos permitiu refletir acerca da forma como tal discurso se insere em um regime disciplinar voltado à produção de corpos a um só tempo economicamente produtivos e politicamente dóceis.

Não obstante o excesso de diagnósticos questionáveis traçado sobre alunos em todo país, realizados a partir de métodos e testes aqui problematizados, o caso de LP é emblemático pelo fato de que o aluno não foi efetivamente diagnosticado por um profissional da área da saúde: os estigmas incidiram sobre a criança a partir da percepção da própria professora, também capturada pelo discurso patologizante.

A simples suspeita de um transtorno foi responsável pela construção dos estigmas que ele carregou durante muito tempo: *criança que precisa ir ao reforço, criança que não aprende, criança que não sabe ler nem escrever*. Vimos que não foi fácil para LP e sua família lidarem com tais estigmas e com a suspeita de um diagnóstico que sempre os perseguia: LP se tornou um menino tímido, que não tomava a palavra, que só falava sobre algo quando perguntado, que não

expunha suas dúvidas, opiniões e que tinha, sobretudo, vergonha de sua família e amigos, seja por seu falar infantilizado, seja por seu desempenho escolar.

Com a chegada ao CCazinho, LP participou de atividades discursivamente orientadas, nas quais assumiu o papel de interlocutor, pôde ouvir e ser ouvido, aprender e ensinar. Norteados por uma concepção que considera a linguagem um trabalho social, histórico e resultante de um trabalho coletivo, nossos encontros foram espaço de escrita e reescrita, análise e revisão de textos por ele produzidos, e, sobretudo, de resgate da função social dessas práticas, a ponto de lhes atribuir sentido.

Ao longo do acompanhamento, percebi que os elementos do eixo fala, leitura e escrita eram utilizados em diferentes momentos como âncora por LP para elaborar suas hipóteses de escrita e que, quando ancorado em sua fala, alguns problemas surgiam, como o ensurdecimento de consoantes sonoras. Percebi também que muitos de seus problemas de escrita se deviam à falta de correspondência entre a imagem acústica do outro, a de LP e a da palavra escrita, como vimos no dado em que ele tentava escrever a palavra *peixe*. A prática constante da leitura e da escrita ajudou LP a enfrentar suas dificuldades - uma vez que possibilitou não só que a imagem visual das palavras se inscrevesse em seu corpo como memória - mas também que sua fala se modificasse/corrigisse através desse novo registro.

Este movimento provocado pela ND na vida de LP e de sua família, sobretudo na vida de sua mãe, desconstruiu os estigmas que ele carregava e o libertou da vergonha que sentia, tanto por precisar de ajuda, quanto por seu falar infantilizado. É crucial ressaltar, também, que LP nunca desanimou nem se negou a fazer nenhuma das atividades propostas por sua professora, em reforço escolar, ou pelas cuidadoras, no CCazinho. Acreditamos que o estigma construído ao redor de suas dificuldades afetaram suas condições emocionais e sua disponibilidade em interagir com os demais, mas que nunca lhe furtou a esperança de que pudesse superar suas dificuldades de fala, leitura e escrita. Desta maneira, vimos que a possibilidade de um diagnóstico teve um efeito negativo na vida de LP, mas que, apesar de tantas consequências ruins, ele não tomou este rótulo para si por completo: a partir do momento que percebe que tem condições de melhorar seu desempenho escolar, recusa a posição de sujeito assujeitado e a condição de representar um corpo dócil, passando a expor sua subjetividade e idiossincrasias em sua casa, na escola e no CCazinho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete. FIAD, Raquel Saled; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997/2006.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2010.

ALKMIN, Tânia Maria. **Língua portuguesa. Objeto de reflexão e de ensino**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010

ALVES, Ivan; DUARTE, João. **Escala de maturidade mental Colúmbia: padronização brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo 1993

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-5 Disponível em: <http://www.dsm5.org> 2013

BARBARINI, Tatiana. **O controle da infância: Caminhos da medicalização**. Dissertação de mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Orientada pela professora doutora Marya Lygia Qratim de Moraes. 2011

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes 1992

BENVENISTE, Emile. **O aparelho formal da enunciação**. In: Problemas de Linguística Geral II. São Paulo: Pontes, 1989.

BORDIN, Sônia Sellin. **Excesso de diagnóstico na leitura e escrita: vivências com a linguagem no CCazinho**. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, dez. 2008.

_____. **Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos**. Tese de Doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU**. São Paulo: Scipione, 2009

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.

CONRAD, Peter. Medicalization and social control. Annu. Ver. Sociol. N. 18, P 209-232, 1992.

COUDRY, Maria Irma. H **Diário de Narciso: discurso e afasia**. Tese de doutorado. Orientação Prof. Dr. Carlos Franchi, IEL/Unicamp, 1986

_____. Dislexia: um bem necessário. **Estudos Linguísticos XIV**,

Anais de Seminários do GEL, Campinas: Unicamp, 1987.

_____. **Diário de Narciso**. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____; MAYRINK-SABINSON, Maria .Laura. “Pobreza e dificuldade”. In: ALBANO. E.; COUDRY; M.I.H; POSSENTI, S.; ALKMIN, T. (orgs.) **Saudades da Língua**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____; FREIRE, Fernanda. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. CEFIEL/IEL, 2005.

_____. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? **Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - ENAL**. Porto Alegre: CD-ROOM, 2007

_____. **Caminhos da Neurolinguística**. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa : Idéia Editora LTDA, 2009.

_____. “Despatologizar é preciso: a experiência do Ccazinho”. **Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP**. Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1, 2009.

_____, Maria Irma. “Excesso de Patologização na Escola e na Clínica”. **Anais do XVI Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina – ALFAL**. Madrid, Espanha: CD-ROOM, 2011.

_____, Maria Irma. **Relatório de Pesquisa do Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados**. CNPq: 301726/2006-0), 65 p. (impresso), 2010.

_____, Maria Irma; SCARPA, E. M. “De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit”. **Cadernos Distúrbios da Comunicação**, v.2, 1985.

_____, Maria Irma, FREIRE, Fernanda. “Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND)”. In: COUDRY, M. I. H el AL. (Orgs). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagens**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____, Maria Irma. “Eu li a praca. Pírua ou pírua? Encontro entre a sócio e a Neurolinguística”. In: **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Lilian do Rocio Borba, Cândida Mara Britto Leite, (orgs). Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013.

_____, Maria Irma. BORDIN, Sônia . Afasia e infância: registro do (in)esquecível. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 54.1, Campinas, Jan./Jun., 2012,

CONRAD, Peter. “Medicalization and social control”. **Annu. Rev. Sociol.**, n.18, 1992.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DOLZ, Joaquim ; SCHNEUWLY, Bernard. “Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004;

FRANCHI, Carlos. **Linguagem – Atividade Constitutiva** in Revista Almanaque, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 5, 1977.

_____, Carlos. “Criatividade e gramática”. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, 1987.

- FOUCAULT, Michel. **Doença Mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- _____. **Microfísica do poder**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.
- _____. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- _____. **História da loucura: na Idade Clássica**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- _____. **O nascimento da clínica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.
- FREUD, Sigmund. (1891) **La afasia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.
- FLOSSI, Laura; FEDOSSO, Elenir. “Interfaces da Neurolinguística Discursiva com a Fonoaudiologia”. In: **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e prática com a linguagem**. Campinas, Mercado de Letras, 2010
- GERALDI, João. Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1990/91
- GINZBURG, Carlo. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOODGLASS, H. “Procedimientos Del test y exposición razonada: manual para el Boston Test diagnóstico de la afasia”. In: KAPLAN, E. (ed). Evaluación de La Afasia y Trastornos Similares. Buenos Aires: Médica
- HELLER-ROAZEN, D. (2005). **Ecolalias: sobre o esquecimento das línguas**. Campinas (SP): Editora UNICAMP, 2010.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Fonética, Fonologia e Ortografia: estudos fonográficos do português**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007
- HOUSTON, S. “Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico”. In: PATTO, M. H. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- JACKSON, Hughlings. (1879) “Huglings Jackson’s doctrine of aphasia”, In: W. Riese. **Selected papers on the history of aphasia**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1977.
- JAKOBSON, R.. (1941). **Langage enfantin et aphasie**. Paris: Flammarion, 1980
- LAHIRE, Bernard. (1995) **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2004.
- LURIA, Alexander. Romanovich. **El cérebro en acción**. Barcelona, Fontanela, 1979.
- _____. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.
- _____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Brasileira, 1991. V. II e III.
- _____. (1988) “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: VYGOTSKY, s. LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. “Um evento singular”. In: ABAURRE M.B.M. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, ABL/Mercado das Letras, 1995.

MELLO, S. L. “Classes populares, família e preconceito”. **Psicologia USP**, São Paulo, v.3, n.1/2, p.123-30, 1992.

MOYSES, M. A.; COLLARES, C. “Desnutrição, fracasso escolar e merenda”. In. OSAKABE, Hakira. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo: Kairós Livraria e Editora Ltda, 1979.

PATTO, M. H. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. “Da psicologia do desprivilegiado à psicologia do oprimido”. In: _____. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAWAYA, S.M. **Pobreza e linguagem oral**: as crianças do Jardim Piratininga. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. *Psicologia USP*, São Paulo, v.12, n.1, p.153-78, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. Rio de Janeiro: Cultrix, 1916. 279 p. Edição consultada: 2006.

SCARPA, Ester. **Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?** Seminário do GEL, Campinas, 1987

SWALES, J. & C. FEAK. **A course for Nonnative Speakers of English**. Michigan, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semanovich (1926) **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1931) **Obras escogidas tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. (1931) **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. (1934) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZOLA Irving. **Medicine as an Institution of Social Control**. Soc Review, 1972

WECHSLER, David. **Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISC-III): Manual**. San Antonio: The Psychological Corporation, 1991